

EL MAR, UN LUGAR MARAVILLOSO PARA DESCUBRIR: UNA SECUENCIA
DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
EXPOSITIVOS DESCRIPTIVOS, CON ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO, DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL MIGUEL PINEDO BARROS.

Luis Alberto Cardozo Ortiz

Enith Yohana Mercado Sánchez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha – La Guajira

2019

EL MAR, UN LUGAR MARAVILLOSO PARA DESCUBRIR: UNA SECUENCIA
DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
EXPOSITIVOS DESCRIPTIVOS, CON ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO, DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL MIGUEL PINEDO BARROS.

Luis Alberto Cardozo Ortiz

Enith Yohana Mercado Sánchez

Asesora:

Mg. Luz Stella Henao García

Trabajo de grado presentado para optar al título de magister en educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha – La Guajira

2019

Dedicatoria

A mis hijas que son la fuerza que mueven mi existir, convirtiéndose en el motivo para ser mejor cada día y educarlas con el ejemplo.

A mi madre que siempre me acompaña para no desfallecer, siendo un motor importante en mi vida.

Enith Yohana Mercado Sánchez

A mi esposa, para que este sea el inicio de grandes proyectos junto a su lado.

A Enith Mercado, compañera incondicional de trabajo que con su espíritu pujante me fortaleció en los momentos más arduos de la carrera.

Y de manera especial a la Magister Luz Stella Henao por su bondad y su cariño en todo momento.

Luis Alberto Cardozo Ortiz

Agradecimiento

A nuestro creador, que nos bendice con el don de la vida, la salud y la sabiduría.

De manera muy especial a la Magister Luz Stella Henao que se convirtió en un apoyo constante e incondicional en esta nueva etapa de nuestra vida, siendo una excelente guía que nos brindó ánimos para no desfallecer, aportando mucho para nuestro crecimiento personal y profesional.

Al Ministerio de Educación Nacional por brindarnos la oportunidad de realizar este posgrado, por medio del programa “Becas para la excelencia docente”.

A los docentes de la Maestría en Educación de la Universidad tecnológica de Pereira, quienes por medio de sus estrategias de enseñanza contribuyeron a la transformación de nuestras prácticas de aula.

A los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Rural Miguel Pinedo Barros, porque mostraron la mejor disposición en el desarrollo de las actividades y fueron la razón de ser de esta investigación.

Resumen

Esta investigación pretende determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos expositivos con FOS descriptiva, de los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Rural Miguel Pinedo Barros, del departamento de La Guajira, además de reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje de los docentes que hicieron parte de este proyecto.

Para lograr tal objetivo, se planteó un estudio cuantitativo con diseño cuasi-experimental intragrupo, que fue complementado con un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de los docentes investigadores. La muestra estuvo compuesta por 35 estudiantes de los grados 5° A y B de la Institución Educativa Rural Miguel Pinedo Barros, del municipio de Dibulla, de la Guajira.

Como instrumentos se utilizaron un cuestionario de opción múltiple, con el que se valoró la comprensión lectora, a partir de tres dimensiones (Contexto situacional, Lingüística textual y Superestructura), antes y después de implementar la secuencia didáctica, y un diario campo, en el que los docentes registraron sus experiencias, durante las tres fases que duró la intervención.

Para el análisis cuantitativo se utilizó la estadística descriptiva, con la que se validó la hipótesis de trabajo, lo que permite decir que la implementación de la SD incidió en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos expositivo con FOS descriptiva, siendo la Lingüística textual la dimensión que más avanzó y la Superestructura la que menos se transformó.

Respecto al análisis cualitativo, que se llevó a cabo a partir de las categorías identificadas por los docentes investigadores en los respectivos diarios de campo, se encontró que las principales transformaciones tienen que ver con las concepciones que los docentes tenían sobre la comprensión y la forma como venían abordándola en el salón de clase.

Palabras Claves: Comprensión lectora, Enfoque comunicativo, Contexto situacional, Lingüística textual, Superestructura, Texto expositivo -descriptivo, Secuencia didáctica, y Prácticas reflexivas.

Abstract

This research aims to determine the impact of a didactic sequence of communicative approach, in the comprehension of expositive texts with descriptive FOS, of the 5th graders of the Miguel Pinedo Barros Rural Educational Institution, of the Department of La Guajira, in addition to reflecting on the teaching practices of the language of the teachers who were part of this project.

To achieve this objective, a quantitative study with quasi-experimental intragroup design was planned, which was complemented by a qualitative analysis of the teaching practices of research teachers. The sample was composed of 35 students from grades 5 A and B from the Miguel Pinedo Barros Rural Educational Institution, from the municipality of Dibulla, La Guajira.

As instruments, a multi-choice questionnaire was used, assessing reading comprehension, based on three dimensions (Situational Context, Textual Linguistics and Superstructure), before and after implementing the didactic sequence, and a field journal, in which teachers recorded their experiences, during the three phases that lasted the intervention.

For the quantitative analysis, the descriptive statistic was used, with which the working hypothesis was validated, which means that the implementation of the DS influenced the improvement of the reading comprehension of expositive texts with descriptive FOS, being the Textual linguistics the dimension that advanced the most and the Superstructure the one that was least transformed.

With regard to qualitative analysis, which was carried out from the categories identified by the research teachers in the respective field journals, it was found that the main transformations have to do with the conceptions that teachers they had about comprehension and the way how they approach it in the classroom.

Keywords: Reading Comprehension, Communicative Approach, Situational Context, Textual Linguistics, Superstructure, Expositive-Descriptive Text, Didactic Sequence, and Reflective Practices.

Tabla de contenido

1. Presentación	14
2. Marco teórico.....	23
2.1 Lenguaje.	23
2.2 Lenguaje escrito.....	25
2.3 Concepciones de lectura.	26
2.4 Modelos de comprensión lectora.....	28
2.4.1. El modelo ascendente.	28
2.4.2. El modelo descendente.	28
2.4.3. El modelo interactivo.....	29
2.5 Comprension lectora.....	29
2.6 Enfoque comunicativo.....	34
2.7 Texto expositivo.	36
2.8 Secuencia didactica.....	39
2.9. Practicas reflexivas.	42
3. Marco metodológico.....	45
3.1 Tipo de investigación.	45
3.2 Diseño de investigación.....	45
3.3 Población.	46
3.3.1 Muestra.	46
3.4 Hipótesis de la investigación.	47
3.4.1 Hipótesis de trabajo (H1).....	47

3.4.2 Hipótesis nula (H0).....	47
3.5 Variables de estudio.....	48
3.5.1 Variable independiente: Secuencia didáctica.	48
3.5.2 Variable dependiente: comprensión de textos expositivos descriptivos.	49
3.6 Unidad de análisis y unidad de trabajo.	54
3.6.1 Unidad de análisis.....	54
3.6.2 Unidad de trabajo:	55
3.7. Técnicas e Instrumentos.	55
3.8 Procedimiento.....	56
4. Análisis de Resultados.....	59
4.1.1 Prueba de hipótesis.	59
4.1.2 Desempeño general.....	61
4.1.3 Niveles de desempeño.	62
4.1.4 Análisis de la comprensión lectora por dimensiones.	64
4.1.4.1. Dimensión contexto situacional.....	67
4.1.4.2 Dimensión Lingüística textual.....	76
4.1.4.3. Dimensión Superestructura.....	84
4.2. Análisis cualitativo de la reflexión de la práctica docente.	93
4.2.1. Fase de preparación.	94
4.2.2 Fase de desarrollo.	97
4.2.3 Fase de evaluación.....	103
5. Conclusiones.....	106

6. Recomendaciones	110
7. Referencias bibliográficas	113
Anexos	120
Anexo 1. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación	120
Anexo 2. Secuencia didáctica	123
Anexo 3. Pre-test.	207
Anexo 4. Post-test.....	215

Lista de tablas

Tabla 1. Descripción de la muestra.	46
Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente.	48
Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente.	50
Tabla 4. Categorías Prácticas Pedagógicas Reflexivas.	54
Tabla 5. Indicadores de desempeño.	55
Tabla 6. Fases del proyecto de investigación.	56
Tabla 7. Medidas de tendencia central grupo 1.	60
Tabla 8. Medidas de tendencia central grupo 2.	60

Lista de gráficas

Gráfica 1. Comparativo del desempeño general de los grupos.	61
Gráfica 2. Comparativo de niveles de desempeño: grupo 1 y grupo 2.	63
Gráfica 3. Comparativo de los resultados de las dimensiones: grupo 1 y grupo 2.	64
Gráfica 4. Comparativo de los resultados contexto situacional grupo 1 y grupo 2.	67
Gráfica 5. Dimensión 1. Comparativo de indicadores contexto situacional.	73
Gráfica 6. Comparativo de los resultados lingüística textual grupo 1 y grupo 2.	77
Gráfica 7. Dimensión 2. Comparativo de indicadores Lingüística Textual.	79
Gráfica 8. Dimensión 3. Comparativo de los resultados Superestructura grupo 1 y grupo 2. ..	85
Gráfica 9. Dimensión 3 Comparativo de indicadores Superestructura.	86

Lista de imágenes

Ilustración 1. Cómo se habla del mar en los textos. Primer encuentro Grupo 1.	70
Ilustración 2. Cómo se habla del mar en los textos segundo encuentro. Grupo 1.....	70
Ilustración 3. Presentación cuadro comparativo sobre tipo de textos. Grupo 1.	70
Ilustración 4. Pescando ideas .Grupo 1. Y Ilustración 5. Pescando ideas grupo 2.....	71
Ilustración 6. Pescando ideas. Grupo 1.....	71
Ilustración 7. Elaborando el primer borrador de la carta. Grupo 1.....	72
Ilustración 8. Compartiendo experiencias con el pescador Grupos 1 y 2.....	72
Ilustración 9. Visita del biólogo a la clase. Grupos 1 y 2.	73
Ilustración 10. Reconociendo los conectores. Estudiantes grupo 1.....	81
Ilustración 11. Progresión Temática. Grupo 2.....	83
Ilustración 12. Observando las algas. Estudiantes del grupo 1.	88
Ilustración 13. Superestructura. Puesta en relación. Grupo 2.....	91

1. Presentación

Para Cassany (1999), el lenguaje es una forma de actividad humana, un instrumento social desarrollado por y para las personas, orientado a conseguir propósitos diversos. Así, desde tiempos inmemorables, los seres humanos lo han hecho suyo y lo han adaptado según sus necesidades particulares, con propósitos concretos que les permiten alcanzar objetivos y que contribuyen al desarrollo social y personal. Al respecto, Vygotsky (1995) plantea que el lenguaje es un hecho social, que como tal se desarrolla a través de la interacción dentro de una comunidad.

Además, el lenguaje se constituye en una herramienta cognitiva que le permite a los seres humanos comprender la realidad, en el sentido que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, al igual que diferenciarse frente a estos y los otros individuos que lo rodean (MEN, 2006; citado en Quiceno y García, 2017). De esto se puede concluir que un mecanismo tan complejo como el lenguaje es realmente muy importante para llevar a cabo la realización de muchos fines en determinados medios, en este sentido, le permitirá a las personas reconocerse en los diferentes contextos: el salón de clase, la escuela, el barrio, etc., así como también comprender la realidad socio-cultural en la que se desenvuelve.

Una de las manifestaciones del lenguaje es la lectura, proceso que es fundamental en la adquisición de nuevos conocimientos, mucho más si se tiene en cuenta que actualmente las personas se enfrentan a gran cantidad de información, lo cual requiere tanto de comprensión lectora como de la construcción de un criterio propio que conlleve a seleccionar la información de interés (MEN, 2011). De allí que Silveira (2013) considere a la lectura como una actividad fundamental y transversal a todas las actividades de enseñanza, ya que por medio de ella se

apropian y evalúan todos los aprendizajes, por lo tanto es crucial para el desarrollo del conocimiento y para desenvolverse con plenitud en la vida ciudadana.

Lo expuesto lleva a destacar que:

La lectura en el aula permite un trabajo conjunto integrado de las áreas del conocimiento... porque allí está la base en la formación de ciudadanos activos y críticos, quienes son capaces de interactuar en el medio académico y social permitiéndoles dialogar, resolver los conflictos, opinar y compartir ideas (Pineda y Castaño, 2014, p.150).

Por lo anterior, resulta necesario que desde la escuela se generen situaciones que permitan la vinculación de los estudiantes a la diversidad de prácticas de lectura, buscando reflexionar sobre esta y su aporte en la formación de individuos y la construcción de la sociedad, en la medida que posibilita interactuar con otros individuos en diversos contextos. Es así como la lectura se perfila como una práctica social que requiere del esfuerzo intencionado de las personas por construir sentido sobre el mundo y sobre sí mismas, en tanto que involucra sentidos, intenciones y tendencias posibles dentro de contextos determinados históricamente (Álvarez, 2005).

Este escenario debería llevar a los docentes a reconocer la necesidad de enseñar el lenguaje escrito a partir de situaciones comunicativas reales que surjan en el entorno, considerando que “el desafío es formar practicantes de lectura y escritura y ya no solo sujetos que pueden “descifrar” el sistema de escritura” (Lerner, 2001, p. 39). Por consiguiente, trascender la enseñanza de la lectura como decodificación del texto para llegar a la alfabetización crítica con los estudiantes, es un problema a solucionar, si se tiene en cuenta que existen dificultades en la enseñanza de este saber, en todos los niveles institucionales, en grados diversos y con consecuencias diferentes (Silveira, 2013).

Algunas de esas dificultades puede deberse a prácticas tradicionales en la enseñanza de la comprensión lectora que aún prevalecen y que tienen que ver con la fragmentación del lenguaje en sus unidades mínimas (letras, sílabas, palabras) para ser enseñado, el uso de textos descontextualizados, la comprensión superficial (literal) de los mismos, etc., prácticas que están desarticuladas de las necesidades reales del contexto y que, según Soto (2014), no reconocen la importancia de tener en cuenta elementos contextuales y partir de situaciones de comunicación auténticas, idea que es apoyada por diversas investigaciones (Tabares (2017), Marín y Aguirre (2010), Mejía y Flórez (2012), Iglesias (2016), Castillo y Restrepo (2018), Parra (2018), Grajales (2017), Aguirre y Quintero (2014) Valencia y Rincón (2016) Cáceres, Donoso y Guzmán (2012)). Estas formas de abordar la enseñanza del lenguaje son lejanas del propósito que señala Salas (2012) quien afirma que:

(...) la sociedad requiere de individuos capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de textos otorgados, además que ésta exige a los estudiantes emitir juicios fundados, utilizar y relacionarse con todo tipo de textos para satisfacer las necesidades de la vida como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos (p.20).

Precisamente, el estudio realizado por Amado, Benítez y De Mier (2015), muestra que los niños presentan baja comprensión debido a la poca profundización en lo semántico y lo pragmático al momento de analizar, argumentar, reflexionar y socializar el proceso de lectura, deficiencias que se pueden deber a las prácticas educativas descontextualizadas

La preeminencia de dichas prácticas se ha visto **reflejado** en los resultados de las pruebas internacionales como las PISA, que examina la lectura crítica, la resolución de problemas y la manera como los jóvenes utilizan los conceptos científicos en su vida cotidiana. Estas valoraciones, muestran un panorama poco favorable para el país, sin embargo en el 2015, se

obtuvo una mejora notable en el desempeño de las tres principales áreas: lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. A pesar de esto, y que la lectura fue la que más progresó, Colombia continúa estando por debajo de la media de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cuyo promedio de desempeño es del 21%, y si bien estuvo por encima de México, se ubicó por debajo de Brasil y Perú (OCDE, 2016).

Por lo expuesto, el Ministerio de Educación Nacional ha intentado establecer una articulación entre las diferentes pruebas Censales que evalúan la Lectura, los componentes curriculares (Lineamientos, Estándares de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje, entre otros), y las prácticas de enseñanza; no obstante, se ha podido constatar que en el aula de clase dicha relación no se evidencia, lo que se puede inferir de los resultados ya descritos, los cuales ponen de manifiesto problemas en los estudiantes en el dominio de las competencias comunicativas, particularmente, en la comprensión lectora.

Esta situación no es ajena a la que se presenta en la institución educativa Rural Miguel Pinedo Barros, específicamente en el grado quinto de educación básica primaria, pues los estudiantes presentan dificultades para comprender y analizar textos con cierta complejidad, así como para cuestionar y argumentar frente a los mismos.

Según el Índice Sintético de Calidad, (ISCE, 2017) la institución está por debajo de la media nacional (4.1) y de la entidad territorial (3.9), con un puntaje de 3.2, lo que se ha visto reflejado en los desempeños de los estudiantes en áreas como Lenguaje. Así, de los aprendizajes evaluados en esta competencia, el establecimiento educativo específicamente en el grado 5° tiene el 0% de aprendizajes en insuficiente, el 43% en mínimo, el 57% en satisfactorio y el 0% en avanzado.

Puntualmente, en la competencia lectora, 56% de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Miguel Pinedo Barros presenta dificultad para evaluar información explícita o implícita de la situación de comunicación, 48% no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar

referentes y contenidos ideológicos, 44% no identifica información de la estructura explícita del texto, 40% no recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos, 39% no evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos, 30% no recupera información implícita en el contenido del texto y 36% no recupera información explícita en el contenido del texto.

Lo anterior demuestra que “La enseñanza de la comprensión lectora no se ha llevado a cabo de una forma sistemática ni con base en fundamentos actualizados por las investigaciones más recientes, [por lo que] su desarrollo ha sido más bien intuitivo” (Sánchez, 2013, p. 18). En este orden de ideas, el rol del docente adquiere una nueva dimensión como aquel que lidera y guía las situaciones didácticas, como mediador y favorecedor del desarrollo de las experiencias de aprendizaje que se proponen a los alumnos, las cuales son las que permitirán fortalecer la inteligencia, flexibilizar el pensamiento y lograr el manejo del conocimiento (Serrano, 2000). Según afirma Reyes (2013):

El reto fundamental de un maestro es dar de leer y acompañar a los alumnos a leer para que, alrededor de cada texto, puedan tejerse las voces, las experiencias y las particularidades de cada niño, de cada joven de carne y hueso, con su nombre y con historia. Porque en el fondo la lectura es una conversación de vida. Y sobre la vida sí que es urgente aprender a conversar (p. 69).

Lo expuesto aportaría a superar la apatía o desinterés de los estudiantes frente a la lectura, hecho que requiere de una intervención por parte de los docentes quienes necesitan apropiarse de estrategias que posibiliten unos mejores procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, de tal manera que los educandos desarrollen competencias comunicativa que les permitan enfrentarse a la comprensión de diversos tipos textos, de acuerdo con las situaciones discursivas que se les presenten.

La idea anterior tiene que ver con la Propuesta de Renovación Curricular de 1984 que asume el Enfoque Semántico Comunicativo para el Área de Español y Literatura en la Educación Primaria y Secundaria, lo que ha constituido, sin lugar a dudas, un valioso intento por modificar las prácticas de la enseñanza de la lengua materna fundamentadas en la normatividad o en la descripción estructural del sistema formal de la lengua.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) propuso a partir de los Lineamientos Curriculares, la enseñanza del lenguaje a partir de procesos de comunicación reales, que posibiliten la construcción de actos de habla y el desarrollo de habilidades y competencias propias de todo ser humano. Para esto es necesario tener en cuenta las ideas del Enfoque Semántico Comunicativo, como por ejemplo: el trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de discursos, la atención a los diversos aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa, que “se enmarca en lo que se conoce como enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje. Uno de los principios de este modelo es el de incluir diversos tipos de textos y discursos en el aula de clases” (Iglesias 2016, p 5).

Precisamente, diversas investigaciones han señalado que el uso de diferentes tipos de textos en la escuela es limitado, dando prelación a los textos narrativos para el trabajo en clase como lo plantea Cisnero (2013) e Iglesias (2016), lo que ha conllevado a la necesidad de desarrollar investigaciones que tengan por objeto el lenguaje como herramienta fundamental para el aprendizaje, razón por la cual se han centrado en el abordaje de textos expositivos en el aula, como la de Mejía y Flórez (2012), Vega, Báñales, Reyna, Pérez (2014), Sánchez (2013), Marín y Aguirre (2010), Amado, Benítez y De Mier(2015) entre otros. En estas investigaciones se

afirma que la comprensión de textos expositivos representa una problemática para los estudiantes, debido principalmente a la escasa formación en el uso de estrategias para su lectura y análisis, mucho más si se tiene en cuenta que los textos expositivos, a diferencia de los narrativos, poseen estructuras retóricas más complejas acerca de cómo se organiza y se comunica el discurso en función de su objetivo comunicativo.

Frente a la tipología expositiva Álvarez (2010) expresa que:

Se debe ampliar el trabajo con los textos expositivos porque son los más abundantes en los contextos académicos y profesionales; son aquellos con los que más se trabaja en los aprendizajes y en las enseñanzas, en todas las materias del currículo, y, paradójicamente, suelen ser los que menos se enseñan de manera explícita (reflexiva) (p. 12).

De acuerdo con Castillo y Restrepo (2018) “el texto expositivo es acogido, sin profundizar en su estructura, por la didáctica de las ciencias (sociales, naturales, matemáticas, entre otras), olvidando que estos transmiten la información científica y explicativa de los estudios realizados en estas disciplinas” (p.24). Por su parte Vega y Moreno (2017) consideran que la comprensión de textos expositivos es una competencia clave que permite a los individuos alfabetizados funcionar en la sociedad del conocimiento, debido a que este tipo de textos proporciona entre algunos de sus aspectos, explicaciones causales de los fenómenos naturales y sociales. De allí la necesidad de trabajar secuencias didácticas que favorezcan la comprensión de los mismos, proponiendo actividades encaminadas a abordar la enseñanza del lenguaje desde el enfoque comunicativo.

Por lo expuesto, resulta de interés desarrollar esta investigación, que surge en el Macro-proyecto de Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, con la que se pretende llevar a cabo la implementación de una secuencia didáctica de

enfoque comunicativo, orientada a la enseñanza de la comprensión lectora de textos expositivos, y de esta forma, brindar al profesorado en general una posible ruta didáctica para el abordaje de este tipo de textos que son fundamentales para el aprendizaje escolar y para la vida, pero que poco se trabajan en las aulas.

Así mismo, se espera beneficiar a los estudiantes, quienes tendrán la oportunidad de interactuar con diversos tipos de textos, y utilizar diferentes estrategias para su comprensión, contribuyendo de esta manera en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. En este orden de ideas, se apuesta por transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje de los docentes investigadores y generar espacios de reflexión con otros docentes de la institución educativa, respecto a la enseñanza de este saber.

Con base a lo anterior, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos expositivos-descriptivos, de los estudiantes de grado 5°, de la Institución Educativa Rural Miguel Pinedo Barros? y ¿Qué reflexiones genera, respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, la implementación de la secuencia didáctica?

En concordancia con las preguntas, se planteó como **Objetivo General:** Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos expositivos-descriptivos, de los estudiantes de 5° de primaria, de la institución educativa rural Miguel Pinedo Barros. Por su parte, los **Objetivos Específicos fueron:** (a) Identificar el nivel en la comprensión de textos expositivos-descriptivos de los estudiantes, antes de la implementación de la secuencia didáctica. (b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de textos expositivos-descriptivos. (c) Implementar la secuencia didáctica y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje. (d) Identificar el nivel en la comprensión de textos expositivos-descriptivos de los estudiantes, después de la

implementación de la secuencia didáctica. (e) Contrastar los resultados de la evaluación inicial y la evaluación final, para identificar las transformaciones en la comprensión de textos expositivos.

Después de haber dado cuenta del problema de investigación, a continuación se describe como se encuentra estructurado el presente informe. Así, en el siguiente capítulo se explican los fundamentos teóricos que fueron esenciales para el desarrollo de este estudio: Lenguaje, Lenguaje escrito, concepciones de lectura, modelos de comprensión, enfoque comunicativo, texto expositivo, secuencia didáctica y prácticas reflexivas. Seguidamente, se presenta el marco metodológico en el que se describen el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, las hipótesis y variables, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos y por último el procedimiento.

Posterior a ello, se presenta el análisis de la información desde dos ejes, uno cuantitativo en el que se muestra la prueba de hipótesis y se explican los resultados obtenidos por los estudiantes en la comprensión de textos expositivos-descriptivos, antes y después de la implementación de la SD, en cada una de las dimensiones e indicadores, y un eje cualitativo en el que se da cuenta de la reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje, por parte de los docentes investigadores.

Para finalizar el presente informe, se exponen las conclusiones y recomendaciones derivadas de este estudio: En las primeras, se explica el alcance de los objetivos, estableciendo relaciones entre los resultados y los antecedentes de investigación. En las recomendaciones se incluyen sugerencias destinadas a docentes e investigadores interesados en abordar la comprensión de textos expositivos-descriptivos.

2. Marco teórico

En el presente capítulo se explican los principales referentes teóricos, que fueron fundamentales para el desarrollo de este proyecto, los cuales son: El lenguaje, el lenguaje escrito, las concepciones y modelos de lectura, el enfoque comunicativo, el texto expositivo descriptivo, la secuencia didáctica y la práctica reflexiva.

2.1 Lenguaje.

Uno de los representantes más importantes en el campo del lenguaje, en la década de los 50's, fue Chomsky (1957) quien expone que este es un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de ellas de longitud finita y construida a partir de un conjunto finito de elementos. Esta definición enfatiza las características estructurales del lenguaje sin adentrarse en sus funciones, al no considerar la fuerte vinculación que este tiene con las experiencias socioculturales personales y sociales, por ello se aborda una visión más amplia como la de Vygotsky (1987), quien considera que dicho proceso es social en su origen y, además, lo define como el instrumento de comunicación por excelencia y como elemento vehiculizador de las experiencias culturales de una sociedad, el cual, lejos de ser estático y universal, es dinámico, cambiante y flexible, en ese sentido puede considerarse como una herramienta de reconstrucción del pensamiento.

Cabe destacar también que Vygotsky (1995) considera el lenguaje como un instrumento de mediación semiótica que tiene una doble función: cognitiva y representacional y comunicativa; además, señala que está compuesto por un sistema de signos que permite mediar sobre las relaciones con otros y con uno mismo. Desde una perspectiva similar Garton (1994) plantea que este proceso debe desarrollarse en el contexto de su función comunicativa y social, ya que “el

desarrollo del lenguaje (o habla) posibilita al niño la entrada a la cultura, dado que puede utilizar el sistema de comunicación convencional, transferido a través de la interacción social, e interiorizado” (p.21).

En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional (2006) en los Estándares Básicos de Competencias define el lenguaje como una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido. Esta exteriorización puede manifestarse de diversos modos. Además, plantea que el lenguaje tiene un doble valor: subjetivo y social. Respecto al primero, se reconoce el papel de este como una herramienta cognitiva que posibilita al ser humano tomar posesión de la realidad al tomar conciencia de sí mismo, conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de la misma. Con relación al segundo, se resalta como este permite establecer y mantener las relaciones sociales con otros al intercambiar significados, proponer acuerdos, sustentar puntos de vista, describir objetos; es así como los diversos sistemas lingüísticos se constituyen en instrumentos a través de los cuales los individuos entran en interacción.

Según Pérez y Roa (2010), el lenguaje constituye una de las herramientas más potentes para la evolución de los individuos y de las colectividades toda vez que tiene un papel crucial en diversas esferas de las personas: la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina, la posibilidad de tener una voz y participar como ciudadano en la toma de decisiones que afectan su destino. Esta idea concuerda con la de Jolibert (2002), quien señala que el lenguaje está a la base de actividades cotidianas como son: comunicar, expresar, informar, comprender, formular el pensamiento, argumentar, estimular transformar y conceptualizar.

Por ello, este crea las condiciones que le permiten a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar de forma conceptual su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran (MEN, 2006,) brindándole a los seres humanos la posibilidad de comunicarse y compartir con los otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos.

A esto se añade el papel del lenguaje en el ejercicio de una ciudadanía responsable, porque con él los seres humanos expresan la visión que han construido del mundo, del entorno, de su forma de relacionarse con este y con sus congéneres, lo cual supone usos del lenguaje en los que una ética de la comunicación propicia la diversidad, el encuentro y el diálogo de culturas, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de la formación ciudadana (MEN, 2006).

Por todo lo anterior, se puede afirmar que el lenguaje, y consecuentemente el lenguaje escrito, es el principal mediador en la construcción del conocimiento, razón por la cual este se define a continuación.

2.2 Lenguaje escrito.

El lenguaje escrito hace referencia a la posibilidad de expresar información de forma coherente y correcta para que sea entendida por otras personas, por lo que no puede reducirse a su manifestación gráfica, de allí que Tolchinsky (1989) afirme que este surge del uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias.

Al respecto Vygotsky (1977), establece una diferencia entre la escritura y la lectura, a la que considera como un proceso consciente y auto dirigido hacia objetivos definidos previamente y el lenguaje escrito como la forma más elaborada del lenguaje que permite, en parte, el complejo proceso de apropiación cultural.

Por su parte Lerner (2001) considera el lenguaje escrito como el instrumento que hace posible la reflexión sobre el propio pensamiento, por ser un recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, idea que se complementa con los aportes de Teberosky (1990) quien recalca que la escritura representa el medio perfecto para el desarrollo intelectual del ser humano, si se tiene en cuenta que a través de ella, expresa lo que ha aprendido, reconociendo sus aciertos y errores, con la posibilidad de corregirlos. Cuando el individuo aprende a leer y a escribir no solamente está aprendiendo a decodificar mensajes y a escribir los mismos, sino que ya está capacitado para comprenderlos y crear sus propios criterios.

Del lenguaje escrito hace parte la lectura, razón por la cual, a continuación, se hará un breve recorrido por algunas de las concepciones y modelos, que dan cuenta de diferentes posturas y perspectivas, respecto a este proceso.

2.3 Concepciones de lectura.

Según Dubois, (1991) pueden identificarse tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura: la lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información, la lectura como un proceso interactivo, la lectura como proceso transaccional.

La primera, supone que el lector comprende un texto cuando puede extraer la información y el significado dado en el texto; la segunda asume que el lector utiliza sus conocimientos previos, para interactuar con el texto y construir su significado, mientras que la tercera concibe que en la lectura se da una relación recíproca entre lector y texto, un proceso transaccional en el que ambos se transforman.

En esta misma línea Cassany (2006) plantea que hay tres concepciones sobre la lectura: la Lingüística, la Psicolingüística y la Sociocultural. La concepción lingüística propone que el significado se encuentra en el texto, así, “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y

relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido surge de la suma del significado de todos los vocablos y oraciones” (Cassany, 2006, p. 25). La concepción psicolingüística plantea que el significado no está sólo en el texto sino también en la mente del lector, de tal forma que “leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas reformular, etc.” (p. 32). Finalmente, la concepción sociocultural expone que “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p. 38), de forma que al leer se hace necesario recurrir a los aspectos cognitivos pero también a todo el conocimiento sociocultural para poder comprender el texto.

Lo anterior, permite comprender como se ha avanzado desde concepciones que consideraban la lectura desde los aspectos lingüísticos, con la idea de un lector pasivo que se limitaba a extraer las ideas del texto, a otras en las que se reconoce el papel de los procesos cognitivos y los esquemas del lector, al interactuar con el texto para construir el significado, hasta la más reciente, que, sin desconocer los procesos anteriores, la asume como una práctica social y cultural.

Así como las ideas respecto a la lectura han cambiado, los modelos que han elaborado explicaciones sobre la comprensión lectora, también, razón por la cual a continuación se describen algunos de ellos.

2.4 Modelos de comprensión lectora.

Antes de presentar algunos de los modelos más representativos de la comprensión lectora, es importante realizar una aproximación a lo que se entiende por este constructo, en este sentido, Camargo, Uribe y Caro (2011) lo definen como:

(...) un fundamento teórico...un soporte de la relación entre disciplinas. Un modelo promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida. Enfoca las construcciones teóricas relevantes para el procesamiento del saber y busca acuerdos con procesos y operaciones en un contexto natural. Aduce ejemplos reales. Posibilita los enunciados de procesos directos y de pasos que permiten simulación, y toma en cuenta cómo el sujeto interactúa con el mundo ordinario (p.44).

Diversos autores (Solé 1992; Alonso y Mateos, 1985) coinciden en dividir los aportes teóricos para la explicación de la comprensión lectora en tres grandes modelos: ascendente, descendente e interactivo, cuyas características se relacionan a continuación.

2.4.1. El modelo ascendente.

En el modelo ascendente o bottom up la persona comienza el proceso de lectura por las letras y los conjuntos de éstas, en un proceso que va aumentando hasta que el lector consigue entender las unidades más amplias, las palabras y el texto completo. De allí que se asuma la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, proceso que se inicia con la identificación de grafías, hasta llegar a lo más complejo como las frases o el texto en su globalidad

2.4.2. El modelo descendente.

Se centran en el papel preeminente de los conocimientos léxicos, sintácticos y semánticos, entre otros, que el lector posee y aplica a la información verbal proveniente del texto. En este se

considera que el proceso de lectura tiene comienzo en el lector, pues es él quien durante la lectura elabora hipótesis sobre el texto al cual se está enfrentando. Este modelo tuvo el acierto de considerar que no sólo existe el texto y su decodificación, sino también las experiencias previas de las personas al leer.

2.4.3. El modelo interactivo.

Este modelo considera a la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto (Solé, 1992). De este modo, cuando el lector se enfrenta al texto, los elementos micro que la componen (decodificación, reconocimiento de palabras) generan expectativas a distintos niveles, así, la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente y se propaga hacia niveles de procesamiento cada vez más elevados. La lectura se considera, entonces, como un proceso constructivo donde el significado del texto depende sólo parcialmente del texto en sí ya que el lector es quien aporta a la lectura sus propios esquemas (Solé, 1992; Alonso y Mateos, 1985).

Es importante aclarar que para el presente proyecto de investigación se tuvieron en cuenta los postulados del modelo interactivo. Una vez tratados algunos de los modelos de comprensión, resulta preciso abordar en el siguiente apartado la comprensión lectora.

2.5 Comprension lectora.

Ausubel (1983), afirma que la comprensión lectora se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos, pero que también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando. Una de las dificultades que se percibe al enlazar los conocimientos nuevos con los ya adquiridos, es que el lector no lee con la finalidad de ampliar sus conocimientos, los cuales se disponen en la lectura a partir de un texto

dado, por lo tanto, esto impide que pueda almacenarlos y disponer de ellos en el momento indicado.

De allí, que la postura teórica de Solé (1992) sea relevante, pues considera que por medio de la lectura se establece un vínculo entre el lector y el autor. Según la autora (1992),

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura...el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado... Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquél (p.17-18).

De manera similar, Lerner (1984) manifiesta que la comprensión lectora se da a través de un “proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del texto con los esquemas relativos al conocimiento previo del lector” (p, 72).

Esta perspectiva es asumida por el MEN (1998), en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, al considerar que la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística, haciendo posible que el ser humano interactúe activamente con la sociedad y participe en la transformación del mundo. Leer es, por lo tanto, una interacción entre el texto, el contexto y el lector, proceso en el que se da la construcción de significados (Lerner, citada por el MEN, 1998).

Allí mismo, se plantea que “el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura el sujeto lector” (MEN, 1998, p.27), además, que

la lectura y la escritura son procesos que guardan una estrecha relación, al permitirle al ser humano satisfacer la necesidad de comunicarse con los demás, por lo que esta área debe o tiene que ser una de las más importantes en el proceso de formación escolar de los niños y niñas que apenas comienzan su proceso de aprendizaje, si se tiene en cuenta que tales procesos se constituyen en bases fundamentales para el desarrollo en toda su vida (MEN, 1998).

De manera específica, y para el caso puntual de esta investigación, se asumió la postura de Jolibert (2002), para quien “Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito” (p.26), dejando claro, que ni la decodificación sílaba a sílaba, ni la oralización, son consideradas aptas para darle significancia a un texto, sino que son pasos que se introducen en instancias de lectura significativa. Además, señala, que “Leer es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida” (Jolibert 2002, p. 27).

La autora propone como estrategia, la “Interrogación del texto”, con la que se busca que los niños desarrollen y potencialicen habilidades y capacidades de percepción visual, discriminación y memoria, que permitan la comprensión de los mensajes a través del análisis global del texto; dicha propuesta conlleva a que el lector/a desarrolle estrategias a partir de su experiencia y conocimientos que le permitan buscar la información necesaria para encontrar su sentido. Así mismo afirma que “Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario” (Jolibert, 2002, p. 27), lo que indica que la necesidad de la lectura, es algo cotidiano, ya que nuestro entorno presenta diferentes tipos de textos y que para actuar en la vida diaria necesitamos atenderlos e interpretarlos.

Por lo tanto, la comprensión es la operación más importante en el proceso de la lectura, e implica una elaboración activa de significado por parte del lector a partir de diferentes claves o niveles (noción del contexto, parámetros de la situación de comunicación, tipo de texto, superestructura,

lingüística textual, lingüística de la frase, palabras y microestructuras que la constituyen), en función de lo que busca en un texto (Jolibert, 2002).

Estas claves o niveles lingüísticos son definidos por Jolibert y Sraiki (2009), así:

- **Contexto situacional:** Denominado también noción de contexto, este concierne más específicamente a los parámetros de la situación de comunicación tales como: el emisor, quien produce el texto; el destinatario, a quién va dirigido el texto (lector); el objeto del mensaje, el cual corresponde al contenido, lo que transmite; la finalidad, es para qué ha sido escrito; el desafío, donde se pregunta si el texto es pertinente según la situación comunicativa (Jolibert y Sraiki, 2009). Estos aspectos evidencian que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad, que se relaciona con el saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. es decir, se requiere de la competencia comunicativa que puede entenderse como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se presentan cada día (Cassany, 1994). El contexto son las circunstancias espaciales y temporales en las que se efectúa el acto comunicativo, las cuales influyen cualitativamente en los resultados de una exposición, el contexto es un referente permanente ya que representa un equilibrio entre la exposición y el escenario de producción del discurso, lo que determina cuál es el mejor sitio para la socialización y la interacción (Cisneros 2013).
- **Tipos de textos:** Se refiere al texto que circula actualmente en nuestra sociedad. En este caso el texto expositivo descriptivo que se amplía, más adelante.

- **Superestructura:** se define como “la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos” (Van Dick 1980, p. 53). Se presenta bajo la forma de la organización espacial de los bloques del texto y la lógica de la articulación de esas diferentes partes teniendo en cuenta su dinámica interna (Jolibert y Sraiki, 2009). Los textos descriptivos están configurados en un orden jerárquico, a partir de cuatro procedimientos: anclaje, aspectualización, puesta en relación y engarce por subtematización (Adam, 1991), los cuales se abordan más adelante de manera detallada cuando se presenten las nociones del texto expositivo descriptivo.
- **Lingüística textual;** Se refiere a las opciones de enunciación que ha utilizado el autor y sus marcas, los subtítulos, los conectores, los campos semánticos y la puntuación del texto (Jolibert y Sraiki, 2009; Álvarez, 2010). El Título es utilizado para destacar el tópico objeto de estudio, este cumple dos funciones: jerarquiza y orienta. Los subtítulos determinan las variantes conceptuales del tópico objeto de trabajo. Respecto a los conectores, estos pueden entenderse como aquellos elementos que enlazan las unidades del texto (párrafos, oraciones, apartados, etc.) ordenándolas y estableciendo una relación significativa entre ellas (Álvarez, 2010). Los conectores lingüísticos son imprescindibles para la comunicación, todos ellos presentan dos características fundamentales: relacionan oraciones y de esta manera las piezas del lenguaje se combinan de manera adecuada y producen cohesión en un texto. Los más frecuentes son los de adición, continuación, enumeración; causa y consecuencia; comparación, ejemplificación; explicación, aclaración, reformulación; fuente, origen; marcador de conclusión, cierre y resumidor. (Álvarez, 2010, p.78). Pueden pertenecer a varias categorías morfológicas: conjunciones, adverbios, locuciones, sintagmas e incluso oraciones.

- **Lingüística de la frase:** hace referencia a la sintaxis, vocabulario, ortografía y puntuación (Jolibert y Sraiki, 2009)
- **Palabras y micro estructuras que la constituyen:** tiene que ver con los grafemas y sus combinaciones, microestructuras sintácticas y microestructuras semánticas. (Jolibert y Sraiki, 2009)

Es necesario resaltar que los niveles mencionados anteriormente son agrupados en cuatro bloques, de la siguiente manera:-Los conceptos que funcionan a nivel del contexto general del texto. -Los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras del texto en su conjunto. -Los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras de la frase. -Los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras de la palabra (Jolibert y Sraiki, 2009). Así mismo, es importante aclarar que para este estudio se tuvieron en cuenta principalmente, tres de los siete niveles, los cuales son: contextos situacional, lingüística textual y superestructura.

Para concluir, se resalta que la propuesta de Jolibert se ubica en una perspectiva interactiva de la comprensión lectora y se fundamenta en los supuestos del enfoque comunicativo, concepto que se aborda a continuación.

2.6 Enfoque comunicativo.

Para Chomsky (1965), la comunicación es inminentemente lingüística, ya que conlleva a que el individuo conozca todos los elementos del sistema lingüístico, por lo que la competencia en la comunicación requiere que el hablante- oyente ideal-, tenga la capacidad de producir e identificar si las formas lingüísticas son gramaticalmente correctas o no. Sin embargo, según Hymes (1972), la concepción Chomskiana es limitada puesto que las reglas gramaticales no son suficientes para explicar la competencia lingüística, de allí que haya propuesto el establecimiento de un enfoque que se ocupara de investigar las reglas de uso de una lengua en su medio ambiente,

es decir, en los diversos contextos socio situacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad, por ello plantea el concepto de competencia comunicativa, incluyendo tanto el significado referencial como social del lenguaje. Dicha competencia “está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.” (Hymes, 1996, p.22.).

De acuerdo con Hymes (1996), el engranaje de la lengua en la vida social tiene un aspecto positivo y productivo. Hay reglas del uso sin las cuales las reglas de la gramática serían inútiles. Así como las reglas de la sintaxis pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas posiblemente controlan aspectos de la sintaxis, de la misma forma las reglas de los actos de habla intervienen como un factor de control para la forma lingüística en su totalidad.

A pesar de lo expuesto, la lengua en la escuela se convierte a menudo en una retahíla de contenidos académicos que casi nada tiene que ver con el uso habitual que de esa herramienta de comunicación, que es el lenguaje, se hace fuera de los muros escolares (Lomas, 2002).

Ahora bien, Hymes (1996) menciona una serie de factores que hacen posible la comunicación lingüística: la forma y el contenido del mensaje, el ámbito y la situación de los hablantes, el propósito e intención y el resultado obtenido, el canal, el tono y la manera del mensaje y las variedades lingüísticas, entre otras. Así mismo el autor expresa que deben tenerse en cuenta las funciones del lenguaje (expresiva, directiva, poética de contacto, metalingüística, referencial, contextual y meta comunicativa), que hace que los acontecimientos comunicativos puedan ser útiles al hablante y al oyente. En palabras de Lomas:

Estas teorías sobre el uso lingüístico se interesan por el modo en que ocurren en la vida real los intercambios comunicativos, por la forma en la que se producen los fenómenos de la expresión y de la comprensión entre las personas, por cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje y por el papel que desempeña en todos esos procesos la interacción social. (p.6)

De acuerdo con Zebadúa y García (2012) el enfoque comunicativo pretende desarrollar en los estudiantes una suma de competencias: lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico-verbales. Y para ello se hace necesario que los estudiantes apropien los diferentes usos del lenguaje, de acuerdo a los requerimientos de las diferentes situaciones de comunicación que se les presentan, y que ponen en juego diversos tipos de textos y de discursos, como el expositivo, el cual se define a continuación.

2.7 Texto expositivo.

Para Cervera y Hernández (citados por el grupo de lenguaje Bacatá, 2015) “Exponer es explicar con claridad y orden, ideas sobre un determinado tema, la exposición se presenta como un conjunto de ideas encadenadas de manera sólida” (p. 12).

De este modo, los textos expositivos se caracterizan por la presentación de información de manera objetiva, en la que se difunden conocimientos sobre un tema en particular; por ello se emplean gran cantidad de términos técnicos o científicos, ya que se trata de información novedosa, desconocida por el lector (Sáenz, 2003). De igual forma Álvarez (2010) plantea que se trata de textos que tienen la pretensión de exponer y explicar información o conocimientos en los diferentes campos del saber. En este sentido, para el tratamiento de la información definen, describen, comparan, explican relaciones, valoran, clasifican y presentan hipótesis acerca de conceptos referidos a un evento (Martínez (2013), citada por el grupo de lenguaje Bacatá, 2015, p. 12).

De acuerdo con Álvarez (2010) este tipo de texto se caracteriza por el permanente incremento de información nueva, por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual, procesos necesarios para comprender los objetos de estudio. Además, poseen una organización interna que gira en torno a tres ejes:

- **Introducción:** se presenta el tema del que trata el texto, sus antecedentes y contexto. Se busca contestar a las preguntas ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo? Se encuentra en el primer enunciado del texto y desde el punto de vista semántico, presenta el tema que se desarrollará en el mismo; es decir, es una expresión de la macro estructura (Van Dijk, 1980).

- **Desarrollo:** presenta la explicación del tema y los subtemas hasta su finalización. Se trata de una fase de resolución.

- **Conclusión:** se sintetiza y cierra el tema expuesto, resaltando los principales aspectos desarrollados.

Si bien es cierto los textos expositivos tienen una estructura general como la que se acaba de presentar, también lo es que poseen formas de organización superestructura (FOS) particulares. Con relación a lo anterior, Solé (2009) manifiesta que el aspecto fundamental de los textos expositivos es que no tienen una sola organización, la cual puede variar según el tipo de texto que se trate y el objetivo que se persigue, de allí que se puedan encontrar organizaciones de agrupación, causación, aclaración y comparación.

Desde una perspectiva similar, Álvarez (2010) afirma que los textos expositivos se ajustan a parámetros estructurales que los diferencian de otros tipos de textos. Estas estructuras se muestran como subtipos entre las que se encuentran: descripción y definición, comparación y contraste, problema solución, causa y consecuencia e ilustración.

a. Descripción:

En la descripción, según Meyer (1985), “los elementos son agrupados en torno a una determinada entidad, en tanto rasgos, atributos o características de ella. El tema de descripción está en posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores” (p. 17). Álvarez (2010) aporta que la descripción está relacionada con nociones tales como: estructura, morfología,

procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos, entre otros aspectos. Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas.

Adam (1991), señala que este tipo de texto es frecuente tanto en la literatura como en los diccionarios, las guías turísticas, los inventarios y los libros de texto. A su vez el autor, indica que los textos expositivos descriptivos se configuran en un orden jerárquico al que denomina como prototipo descriptivo, el cual se organiza en torno a los siguientes componentes:

Anclaje: Garantiza la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un tema-título dado.

Aspectualización: Permite que los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión (partes y/o cualidades) sean introducidos en el discurso.

Puesta en relación: Permite, por una parte, situar el objeto local y/o temporalmente y, por otra, ponerlo en relación con otros por los diversos procedimientos de semejanza, tales como la comparación y la metáfora (Álvarez, 2010).

b. Comparación y contraste:

Según Meyer (1985), este tipo de texto se organiza en torno a la confrontación de dos entidades o fenómenos, para hacer notar sus diferencias y semejanzas, sobre la base de uno o más criterios de comparación.

c. Problema solución:

Este subtipo está relacionado con la estructura causal pero es más organizado. Un vínculo causal puede ser parte del problema o de la solución. Es decir, puede haber un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución, o bien la solución puede implicar el bloqueo de la causa de un problema (Meyer, 1985). Las categorías básicas son: problema y solución.

d. Causa y consecuencia.

De acuerdo con Meyer (1985), este subtipo avanza hacia una mayor elaboración, por cuanto incluye vínculos causales entre los elementos, además de la agrupación y la seriación. Posee dos categorías básicas que son antecedentes y consecuentes, es decir, causa y efecto.

Las características mencionadas de los textos expositivos, requieren de propuestas de enseñanza y aprendizaje pertinente para su comprensión, en ese sentido se asume la secuencia didáctica como una apuesta potente para tal objetivo, y se expone acerca de esta en el siguiente apartado.

2.8 Secuencia didáctica.

Pérez y Roa (2010), entienden la secuencia didáctica como “Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún, (o algunos), procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específica” (p. 61). Por su parte, Zavala (2008), la define como “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (p.16).

Camps (2003), señala que la secuencia didáctica tiene como objetivo lograr la apropiación de un determinado contenido mediante la articulación de actividades de enseñanza y aprendizaje, por ello la organización de acciones de enseñanza están orientadas al aprendizaje, a las características de interacción, los discursos y materiales de soporte. Esta debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados. Lo que concuerda con los planteamientos de Díaz (2013) quien expresa que las

secuencias buscan generar situaciones que permitan al estudiante desarrollar un aprendizaje significativo a través de la organización de actividades a realizarse en el espacio académico.

Según Camps (2003), la secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, de allí que se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y a contextos reales, con el fin de que la información a la que se va acceder en el desarrollo de la secuencia sea significativa; esto demanda que se realicen acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento.

La secuencia didáctica se compone de varias fases que Camps (2003) describe así:

- **Fase de preparación o planeación.** Es el momento inicial donde se establecen los parámetros sobre el trabajo que se va a realizar y se explicitan los conocimientos que se van adquirir. Los pasos de esta fase son: identificación de la secuencia, tarea integradora, objetivos didácticos, contenidos didácticos, y selección de los dispositivos. Durante esta fase se realizan diferentes actividades como lecturas, búsqueda de información y ejercicios, esto con el fin de que el estudiante sea autónomo en su trabajo.
- **Fase de desarrollo o ejecución.** En esta fase los alumnos desarrollan las tareas propuestas en la secuencia para la consecución del objetivo propuesto con el acompañamiento del docente. Algunos aspectos a considerar son: presentación y negociación de la secuencia, evaluación de las condiciones iniciales, actividades de intervención pedagógica, acciones tendentes a aprender las características del género y al establecimiento de la situación comunicativa.

- **La fase de evaluación:** esta fase es transversal y formativa ya que apunta a la adquisición de los objetivos planteados como criterios que han guiado el proceso. Es en este tiempo en el que el estudiante regula su aprendizaje permitiéndole ser consciente de los avances, las dificultades que presenta y procura responder a interrogantes como: ¿Qué hicimos? ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos?

La misma autora define las características de una secuencia así:

1. Se formula como un proyecto de trabajo a desarrollar en un periodo determinado cuyo objetivo es la producción de un texto oral o escrito.
2. Dicho texto pertenece a una situación discursiva que le dará sentido.
3. Se establecen objetivos de enseñanza y aprendizaje explícitos para los alumnos, que serán luego los criterios de evaluación.
4. Se desarrolla en tres fases que se pueden interrelacionar: preparación, producción o realización y evaluación.
5. Su desarrollo implica una interrelación entre el lenguaje oral y escrito y entre lectura y escritura.

Es importante decir que la secuencia didáctica que propone Camps está orientada hacia la producción textual, pero dado el interés de esta investigación se adecuó para trabajar la comprensión de textos expositivos descriptivos.

La elaboración de secuencias didácticas se constituye en una oportunidad valiosa para promover procesos reflexivos en el quehacer del docente (Perrenoud, 2007). De allí la importancia de conceptualizar las prácticas reflexivas, tema que se aborda en el siguiente apartado.

2.9. Practicas reflexivas.

Para Dewey (1998), la acción reflexiva supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Para ello se requiere de una actitud de apertura intelectual, sinceridad y responsabilidad frente a su acción educativa.

Según Perrenaud (2007):

Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitud*. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo (p. 13).

De acuerdo con Perrenaud (2007), los motores de la reflexión son variados, como por ejemplo: los problemas que hay que resolver, las decisiones que hay que tomar, la regulación del funcionamiento, autoevaluación de la acción, justificación para con un tercero, reorganización de las categorías mentales, deseo de comprender lo que pasa, frustración o rabia que hay que superar, placer que hay que conservar a cualquier precio, lucha contra la rutina o el aburrimiento. De allí que el ejercicio reflexivo implique tener en cuenta que el profesor es alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica.

La postura y la competencia reflexivas presentan varias facetas, según lo planteado por dicho autor (2007):

- En la acción: la reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados.

- A posteriori: la reflexión permite analizar con más tranquilidad los acontecimientos, construir saberes cubriendo las situaciones comparables que podrían sobrevenir.
- Antes de la acción: cuando los problemas son recurrentes, la reflexión se desarrolla no solo para planificar y montar escenarios sino para preparar al enseñante a enfrentarse a los imprevistos.

La práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar.

Por su parte Schön (1987) diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico: Conocimiento en la acción, Reflexión en y durante la acción y Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

- **Conocimiento en la acción**

En ese conocimiento en la acción Schön (1987) distingue básicamente dos componentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, y otro, el saber-en-la-acción, procedente de la práctica profesional. “El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados, en tanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal” (Schön 1987, p.38).

- **Reflexión en y durante la acción**

Schön (1987) explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Está marcado por la inmediatez

del momento y la captación in situ de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; carece del distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado.

- **Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción**

El autor explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor.

Las ideas expuestas dan cuenta de la necesidad de una reflexión permanente por parte del docente, que le permita autoevaluarse en los diferentes momentos y situaciones de su quehacer profesional, y de esta forma avanzar hacia la transformación de sus propias prácticas.

3. Marco metodológico

En este apartado se describen los aspectos metodológicos que fundamentaron el desarrollo de la presente investigación, los cuales son: tipo y diseño de investigación, población y muestra, hipótesis, operacionalización de las variables, unidad de análisis y unidad de trabajo, técnicas e instrumentos de recolección de información y el procedimiento.

3.1 Tipo de investigación.

La presente investigación se encuentra enmarcada en un enfoque de tipo cuantitativo ya que pretende medir y analizar los datos a través de métodos estadísticos, con el fin de determinar el impacto de la variable independiente en la variable dependiente, de esta manera, se busca describir y analizar las relaciones causales entre las actividades implementadas a través de la secuencia didáctica y los resultados en la comprensión de textos expositivos por parte de los estudiantes participantes. El enfoque cuantitativo, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) se orienta a la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, y de este modo establecer patrones de comportamiento y probar teorías. A pesar de que el estudio es cuantitativo, se complementa con un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de los docentes investigadores, tomando como base la información registrada en los diarios de campo de los cuales emergieron algunas categorías.

3.2 Diseño de investigación.

El diseño utilizado en esta investigación es el cuasi-experimental ya que la selección de la muestra no se hizo al azar, sino que se realizó la intervención con grupos que ya estaban constituidos, además, es intragrupo, si se tiene en cuenta que se aplicó un Pre-test y un Pos-test a cada grupo, comparando el desempeño en ambas pruebas, en cada uno de ellos.

3.3 Población.

La población de la investigación está constituida por los estudiantes de grado quinto de las instituciones educativas oficiales de la zona rural de Dibulla, municipio del Departamento de la Guajira.

3.3.1 Muestra.

La investigación toma como muestra los estudiantes pertenecientes a dos grupos de grado quinto, de la Institución Educativa Miguel Pinedo Barros sede principal, de carácter oficial, ubicada en la zona rural del municipio de Dibulla. La muestra la conforma un total de treinta y cinco (35) estudiantes, con edades comprendidas entre los 9 y los 15 años, cuyo nivel socioeconómico corresponde, en su gran mayoría, al estrato uno. La principal actividad económica de las familias es la pesca; un gran porcentaje de los estudiantes no conviven con sus progenitores sino con familiares cercanos, como abuelos, tíos, hermanos, etc. quienes se han hecho cargo de ellos; las familias no cuentan con un nivel de formación profesional siendo en su mayoría bachilleres. Ninguno de los estudiantes se identifica como wayuu ni como kogui, su identidad cultural proviene de raíces afro aunque ellos no se reconozcan como tal.

En el siguiente cuadro se especifican algunas características de la muestra:

Tabla 1. Descripción de la muestra.

Grupo	Número de estudiantes	Género	Rango de edades	Etnia
Grupo 1 (grado 5° 01)	18	10 Masculinos	8 - 15 años	Afros
		8 Femeninos		Afros
				Afros
Grupo 2 (grado 5° 02)	15	9 Masculinos		
		6 Femeninos		Afros

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los criterios que se tuvieron en cuenta para seleccionar la muestra del estudio:

-Estudiantes matriculados para el año lectivo 2019 en el grado 5° en la institución educativa Miguel Pinedo Barros.

-Estudiantes que asistieron como mínimo al 80% de las sesiones de la secuencia didáctica.

-Estudiantes cuyos padres o acudientes aceptaron la participación de sus hijos en el proyecto de investigación mediante el consentimiento informado (Ver anexo N°1).

-Estudiantes que participaron en la aplicación de las pruebas Pre-Test y Pos-Test.

3.4 Hipótesis de la investigación.

3.4.1 Hipótesis de trabajo (H1).

- La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la comprensión de textos expositivos descriptivos, de los estudiantes de grado 5° de la I.E.M.P.B.

3.4.2 Hipótesis nula (H0).

- La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará la comprensión de textos expositivos descriptivos, de los estudiantes de grado 5° de la I.E.M.P.B.

3.5 Variables de estudio.

Para este estudio se proponen dos variables, las cuales surgen de las hipótesis de investigación.

La variable independiente, es la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y **la variable dependiente**, la comprensión lectora de textos expositivos descriptivos.

A continuación, se presenta la operacionalización de dichas variables.

3.5.1 Variable independiente: Secuencia didáctica.

Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente.

Secuencia didáctica:	
Según Camps (2003), una secuencia didáctica es aquella estructura de acciones e interacciones que ligadas entre sí, persiguen la intención de lograr algún aprendizaje (p. 18). Tiene como objetivo lograr la apropiación de un determinado contenido mediante la articulación de actividades de enseñanza y aprendizaje, por ello, la organización de acciones de enseñanza están orientadas al aprendizaje, a las características de interacción, los discursos y materiales de soporte. Se compone de tres fases: preparación, desarrollo y evaluación. (Ver Anexo N° 2)	
Dimensiones	Índices
Fase de preparación: Es el momento inicial donde se establecen los parámetros sobre el trabajo que se va a realizar y se explicitan los conocimientos que se van adquirir.	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la tarea integradora • Establecer objetivos y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. • Seleccionar dispositivos didácticos • Seleccionar los textos a trabajar • Presentar la SD a los estudiantes • Elaborar el contrato didáctico
Fase de desarrollo: En esta fase los alumnos desarrollan las tareas propuestas en la secuencia para la	Realización de las distintas actividades propuestas para el desarrollo de la SD, como las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis de textos pertenecientes a diversas tipologías

consecución del objetivo propuesto con el acompañamiento del docente.

- Lectura y análisis de diferentes textos expositivos, teniendo en cuenta el Contexto situacional, la Superestructura y la Lingüística textual
- Salidas de campo
- Visita de expertos

El trabajo desarrollado con los estudiantes permitió abordar la comprensión de textos expositivos, en interacción con las otras habilidades comunicativas, mediante ejercicios prácticos y a partir de situaciones que partían del contexto e intereses de los grupos participantes.

Fase de evaluación:

Esta fase es transversal y formativa ya que apunta a la adquisición de los objetivos planteados como criterios que han guiado el proceso.

- Evaluación del proceso mediante una reflexión metacognitiva en cada una de las sesiones, mediante la auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación
 - Al final del desarrollo de toda la S.D se revisó y retomó las principales actividades implementadas, por medio de una línea de tiempo realizada en grupos de trabajo, además se logró relacionar los nuevos conocimientos con los que ellos tenían al inicio de la SD.
 - Los estudiantes demostraron lo aprendido realizando una presentación a los demás grupos sobre el trabajo desarrollado.
-

Fuente: Elaboración propia.

3.5.2 Variable dependiente: comprensión de textos expositivos descriptivos.

Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente.

Comprensión lectora de textos expositivos.

Es una elaboración activa de significado que hace un lector a partir de diferentes claves o niveles (noción del contexto, parámetros de la situación de comunicación, tipo de texto, superestructura, lingüística textual, lingüística de la frase microestructura) en función de lo que busca en un texto. (Jolibert, 2002).

Textos expositivos-descriptivos.

“Proporciona conocimientos de un objeto (rasgos, atributos, características) o de un fenómeno por los accidentes que le son propios y que lo determinan con relación a otros”. (Álvarez, 2010, p75). Este tipo de texto están configurados en un orden jerárquico, a partir de cuatro procedimientos: anclaje, aspectualización, puesta en relación y engarce por sub-tematización (Adam, 1991)

Comprensión lectora de textos expositivos-descriptivos.

Es la posibilidad que tiene el lector de darle sentido y significado a aquello que se encuentra en el texto, teniendo en cuenta su estructura y finalidad, estableciendo relación entre las ideas, mediante un procesamiento estratégico de la información, modificando el estado del conocimiento.

Dimensiones	Indicadores	Índices
Contexto situacional:	Enunciador:	1 – Identifica el
Denominado también noción de	Hace referencia al escritor del texto	autor y la
contexto, este concierne más	y la posición que asume, en este	posición que
específicamente a los parámetros de	caso como experto en el tema que	asume en el
la situación de comunicación	trata.	texto.
(emisor, objeto del mensaje,		0 – No identifica
finalidad y desafíos) y las preguntas		el autor y la
a formularse (dónde, cuándo, cómo).		posición que
(Jolibert ,2009)		asume en el
		texto.

<hr/>		
Objeto del mensaje:		1 – Identifica el tema principal del que trata el texto.
Se refiere al contenido del texto		0 – No Identifica el tema principal del que trata el texto.
<hr/>		
Finalidad:		1 – Identifica el propósito del texto.
Para qué ha sido escrito el texto		0. No Identifica el propósito del texto.
<hr/>		
Lingüística textual:	Progresión Temática:	1. Identifica las ideas principales de los párrafos del texto.
Se refiere a las opciones de enunciación que ha utilizado el autor y sus marcas, los subtítulos, los conectores, los campos semánticos y la puntuación del texto. (Jolibert y Sraiki, 2009) (Álvarez,2010)	Se refiere a los temas que se van tejiendo a lo largo del texto, y como avanza la significación del mismo desde el principio hasta el final. (Jolibert y Sraiki, 2009 p., 73)	0. No identifica las ideas principales de los párrafos del texto.
<hr/>		
Formas supra lingüísticas:		1. Identifica los títulos,
Se refiere a los títulos, subtítulos, epígrafes, cuadros, marcas tipográficas, etc. y su función en el texto		subtítulos, guiones, enumeraciones, comillas, márgenes, etc. y
<hr/>		

		<p>su función en el texto.</p> <p>0. No identifica los títulos, subtítulos, guiones, enumeraciones, comillas, márgenes, etc. y su función en el texto.</p>
	<p>Conectores:</p> <p>Son aquellos elementos que enlazan las unidades del texto (párrafos, oraciones, apartados, etc) ordenándolas y estableciendo una relación significativa entre ellas. (Álvarez, 2010)</p>	<p>1. Identifica los conectores y su función en el texto.</p> <p>0. No identifica los conectores y su función en el texto.</p>
<p>Superestructura:</p> <p>Se presenta bajo la forma de la organización espacial de los bloques del texto y la lógica de la articulación de esas diferentes partes teniendo en cuenta su dinámica interna (Jolibert, 2009). Los textos descriptivos están configurados en un orden jerárquico, a partir de cuatro procedimientos: anclaje,</p>	<p>El anclaje:</p> <p>Garantiza la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un tema-título dado.</p>	<p>1. Identifica la relación entre el título y el contenido del texto.</p> <p>0. No identifica la relación entre el título y el contenido del texto.</p>

aspectualización, puesta en relación y engarce por sub-tematización. (Adam,1991)	La aspectualización: Permite que los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión (partes y/o cualidades) sean introducidos en el discurso.	1. Reconoce las características o cualidades del objeto que se describe 0.No reconoce las características o cualidades del objeto que se describe
	La puesta en relación: Permite, por una parte, situar el objeto local y/o temporalmente y, por otra, ponerlo en relación con otros por los diversos procedimientos de semejanza, tales como la comparación y la metáfora	1. identifica los procedimientos que usa el autor del texto para describir el objeto, tales como la comparación, metáfora. 0. No identifica los procedimientos que usa el autor del texto para describir el objeto, tales como la comparación, metáfora.

Fuente: Elaboración propia.

3.6 Unidad de análisis y unidad de trabajo.

3.6.1 Unidad de análisis.

Se refiere a las prácticas de enseñanza del lenguaje, las cuales tienen que ver con la manera como el maestro organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje de este saber, partiendo de las interacciones cotidianas para su abordaje, teniendo en cuenta el contexto, la teoría y las políticas, para la formación de personas que participan y transforman la sociedad.

Dichas prácticas se analizaron a partir de las categorías que se identificaron en los diarios de campo de los docentes investigadores, durante el desarrollo de la SD en sus tres fases. Es importante aclarar que las categorías fueron acordadas con el grupo de estudiantes de la Línea de investigación en Didáctica del lenguaje, pertenecientes a la Maestría en Educación, extensión Riohacha, segunda cohorte.

A continuación se presentan las categorías con sus respectivas definiciones:

Tabla 4. Categorías Prácticas Pedagógicas Reflexivas.

Fases de la secuencia didáctica	Categorías y definiciones
Fase de preparación:	Descriptivo: Narra lo que sucede en el aula.
Sesiones 0	Autorregulado: realiza cuestionamientos sobre la pertinencia de sus actuaciones.
Fase de desarrollo:	Propositivo: elabora propuestas pertinentes con el contexto de los grupos.
Sesiones 1,2,3,4,5,6,7,8	Crítico: asume una posición crítica a partir del analizar de lo que sucede en el aula
Fase de cierre:	Disruptivo: realiza cambio a sus prácticas habituales
Sesiones 9	Como se entiende la comprensión: son las maneras como el docente piensa o representa la comprensión

Como se enseña la comprensión: procedimientos que el docente considera necesarios para enseñar ese saber.

Fuente: Elaboración propia.

3.6.2 Unidad de trabajo:

Docente 1: Licenciada en Pedagogía Infantil, nombrada en propiedad desde el año 2015, con 4 años de experiencia en el sector oficial.

Docente 2: Licenciado en sociales, con 4 años de experiencia como docente de aula.

3.7. Técnicas e Instrumentos.

Para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes se elaboró un cuestionario de selección múltiple, con única respuesta que consta de 18 preguntas, con las que se valoraron las tres dimensiones abordadas desde la perspectiva de Jolibert y Sraiki (2009) y Álvarez (2010), las cuales son: Situación de comunicación, Lingüística textual y Superestructura. Para el Pre-test (Ver anexo N° 3) se utilizó el texto “Rayas” y para el Pos-test (Ver anexo N° 4) el texto “El tiburón martillo”, ambos con una estructura y FOS similar.

Para cada dimensión se propusieron tres indicadores, a partir de los cuales se construyeron dos preguntas por cada uno, para un total de 18 preguntas. Las respuestas se evaluaron por grupos de preguntas de acuerdo con la comprensión en cada dimensión. Luego se sumaron las puntuaciones en cada dimensión, y de acuerdo al total se ubicaron en un nivel que va desde “bajo” hasta “alto”, como se presenta a continuación:

Tabla 5. Indicadores de desempeño.

Número de respuestas esperadas en contraste con el valor de desempeño de cada uno de los componentes de la comprensión			
Desempeño	Bajo	Medio	alto

Respuestas esperadas (dimensión)	0-2	3-4	5-6
Porcentaje equivalente	33.33%	66.66%	100 %
Puntaje Total	0-6	7-12	13-18

Fuente: Elaboración propia.

La validación del instrumento se realizó a través de una prueba piloto aplicada a otro grupo de grado 5°, con características similares a los grupos de estudio. Luego de hacerle los ajustes al instrumento con los resultados del pilotaje y la revisión de la asesora, se procedió a enviarlo a dos expertos de la U.T.P. quienes realizaron sugerencias que fueron tenidas en cuenta para afinar el instrumento.

Ahora bien, para el análisis de las prácticas de enseñanza se utilizó el Diario de campo, el cual de acuerdo a Bonilla y Rodríguez (2013) “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación...en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 133). El diario de campo permite enriquecer la relación de la teoría y la práctica.

3.8 Procedimiento.

En el siguiente cuadro se muestran las fases a través de las cuales se llevó a cabo el proyecto de investigación.

Tabla 6. Fases del proyecto de investigación.

Fases del proyecto		
Fase	Descripción	Instrumentos
Evaluación inicial	Valoración de la comprensión lectora de textos expositivos	-Cuestionario de selección múltiple. -Texto “Rayas”

	descriptivos, antes de implementar la SD: -Elaboración del instrumento. a) Prueba piloto. b) Juicio de expertos. -Evaluación de la comprensión lectora de textos expositivos descriptivos, antes de la implementación.	
Diseño de la secuencia didáctica	Diseño de la secuencia didáctica desde los postulados del enfoque comunicativo para la comprensión de textos expositivos descriptivos.	-Secuencia didáctica
Implementación y reflexión	-Implementación de la Secuencia Didáctica. -Reflexión de las prácticas de enseñanza.	-Secuencia didáctica -Diario de campo
Evaluación final	Valoración de la comprensión lectora de textos expositivos descriptivos, después de implementar la SD: -Elaboración del instrumento. -Evaluación de la comprensión lectora de textos expositivos	-Cuestionario de selección múltiple. -Texto “El Tiburón Martillo”

	descriptivos, después de la implementación.	
CONTRASTACIÓN	-Contrastación y análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-test) y la evaluación final (Pos-test).	-Estadística descriptiva

Fuente: Elaboración propia.

4. Análisis de Resultados

En este capítulo se presentan los resultados del proyecto de investigación, cuyo propósito es determinar la incidencia de una secuencia didáctica (SD) de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos expositivos, de los estudiantes de grado 5° (al grado 5°A se denominará Grupo 1, y al grado 5°B Grupo 2), de la Institución Educativa Rural Miguel Pinedo Barros y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de la SD.

En primer lugar, se presenta el análisis cuantitativo de la información en el que se relacionan los resultados obtenidos en la aplicación de las pruebas Pre-test y Pos-test, teniendo en cuenta tres dimensiones de la comprensión lectora de textos expositivos: Situación de comunicación, Lingüística textual y Superestructura. Para esto se muestra la tabla con las medidas de tendencia central, que permiten determinar cuál hipótesis se valida; seguidamente se contrastan los resultados en la prueba total de ambos grupos en la prueba inicial y final, para continuar con el análisis de la movilidad de los estudiantes en los niveles de desempeño (alto, medio y bajo) y los resultados en las dimensiones con sus respectivos indicadores.

En segundo lugar, se realiza un análisis cualitativo de la información, que consiste en las reflexiones de las prácticas de enseñanza de los docentes investigadores, a partir de las categorías identificadas en el diario de campo, el cual se utilizó durante la implementación de la secuencia didáctica que consta de tres etapas: preparación, desarrollo y evaluación.

4.1 Análisis cuantitativo de la información

4.1.1 Prueba de hipótesis.

Los resultados que se exponen a continuación tienen como propósito determinar cuál hipótesis se valida, teniendo en cuenta las medidas de tendencia central (media, mediana, y moda) obtenidas en cada grupo. **En la siguiente tabla se presenta el resumen de esta descripción:**

Tabla 7. Medidas de tendencia central grupo 1.

Total Pre-test	
Media	8,222222222
Error típico	0,777777778
Mediana	8
Moda	10
Desviación estándar	3,299831646
Varianza de la muestra	10,88888889
Curtosis	-0,67239814
Coeficiente de asimetría	0,033878916
Rango	12
Mínimo	2
Máximo	14
Suma	148
Cuenta	18

Fuente: Elaboración propia.

Total Pos-test	
Media	12,44444444
Error típico	0,413989219
Mediana	12
Moda	12
Desviación estándar	1,756407504
Varianza de la muestra	3,08496732
Curtosis	-
Coeficiente de asimetría	0,396852038
Rango	6
Mínimo	10
Máximo	16
Suma	224
Cuenta	18

Tabla 8. Medidas de tendencia central grupo 2.

Total Pre-test	
Media	6,066666667
Error típico	0,620803371
Mediana	6
Moda	6
Desviación estándar	2,404361117
Varianza de la muestra	5,780952381
Curtosis	4,371371093
Coeficiente de asimetría	1,937825397
Rango	9
Mínimo	4
Máximo	13
Suma	91
Cuenta	15

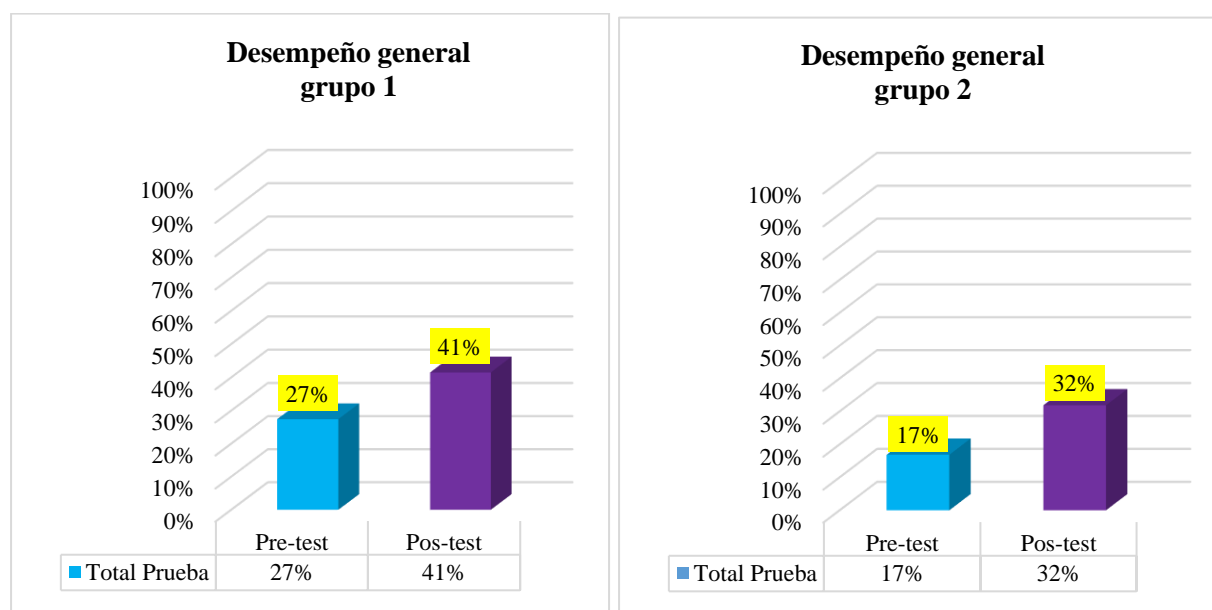
Fuente: Elaboración propia.

Total Pos-test	
Media	11,46666667
Error típico	0,668093711
Mediana	11
Moda	11
Desviación estándar	2,587515815
Varianza de la muestra	6,695238095
Curtosis	-
Coeficiente de asimetría	0,258084356
Rango	9
Mínimo	7
Máximo	16
Suma	172
Cuenta	15

Los resultados anteriores, permiten observar avances en las medidas de tendencia central entre el Pre-test y el Pos-test de ambos grupos. Así, en el caso del grupo 1, la media pasó de 8.2 a 12.4, con un avance de 4,2 puntos, mientras que la mediana avanzó de 8 a 12 y la moda de 10 a 12. Con respecto al grupo 2, la media pasó de 6,0 a 11,4 con un avance de 5,4 puntos, mientras la mediana y la moda avanzaron en igual proporción, de 6 a 11. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo, lo que sugiere que la secuencia didáctica de enfoque comunicativo si incidió en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos expositivos descriptivos, en ambos grupos.

4.1.2 Desempeño general.

A continuación, se presentan los resultados globales obtenidos en la aplicación del Pre-Test y el Pos-Test.



Gráfica 1. Comparativo del desempeño general de los grupos.

Fuente: Elaboración propia.

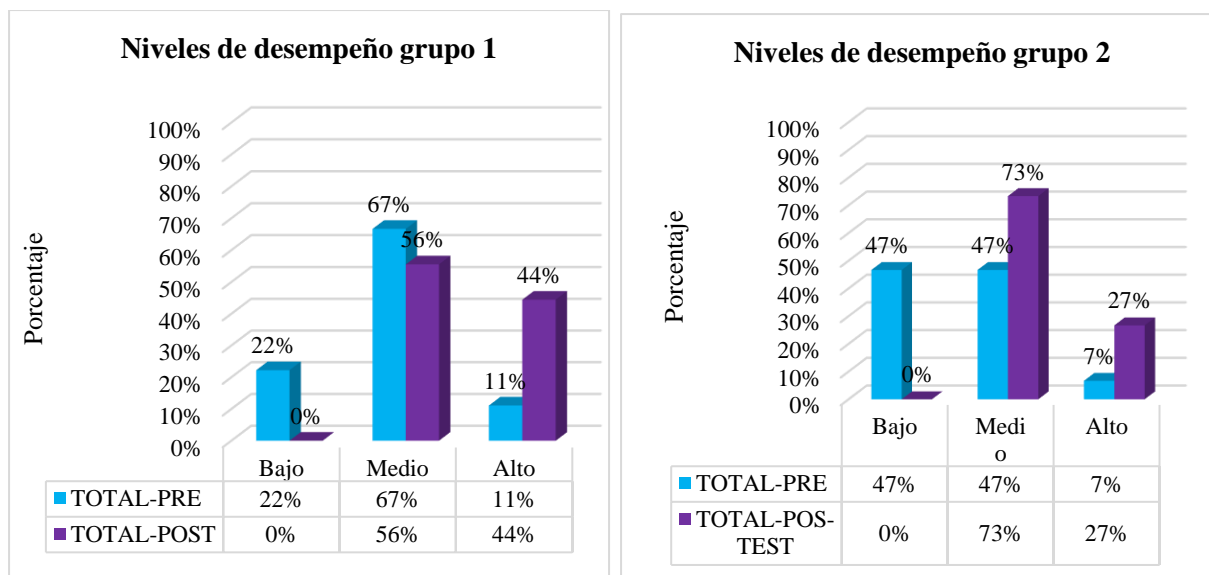
Al observar las gráficas, se puede decir que en el Pos-test los estudiantes lograron una transformación positiva, si se tiene en cuenta que el grupo 1 pasó de 27% a 41%, con una diferencia de 14 puntos porcentuales y el grupo 2 avanzó de 17% a 32%, con una diferencia de 15 puntos porcentuales. Esto se debe posiblemente a la intervención realizada por medio de la secuencia didáctica, en la que los estudiantes pudieron analizar diferentes aspectos de los textos expositivos de tipo descriptivo, que generalmente no se abordan en la clase de lenguaje, para lo cual se llevó a los estudiantes a leer y comparar, de forma individual y grupal, diferentes tipos de textos, teniendo la posibilidad de trabajarlos desde sus intereses.

Tales actividades pudieron incidir en que los estudiantes mejoraran en aspectos que en la prueba inicial se les dificultaba como identificar los elementos propios de la Situación de comunicación, la Superestructura y la Lingüística textual, los cuales se describirán más adelante. Esto corrobora que con la S.D los estudiantes posiblemente desarrollaron habilidades para comprender textos expositivos-descriptivos, si se tiene en cuenta que este tipo de propuestas, como lo plantea Camps (2003), exige el desarrollo de actividades de manera articulada, organizada e intencionada, alrededor de una situación discursiva, para lo cual fue determinante haber diseñado la secuencia, atendiendo a los postulados del enfoque comunicativo (Hymes citado por el MEN, 1998).

A continuación, se presenta la movilidad de los estudiantes en los niveles de desempeño bajo, medio y alto.

4.1.3 Niveles de desempeño.

En la siguiente gráfica se visualizan los resultados obtenidos por los estudiantes en la comprensión de textos expositivos y su ubicación en los niveles de desempeño (bajo, medio y alto), tanto en el Pre-test como en el Pos- test.



Gráfica 2. Comparativo de niveles de desempeño: grupo 1 y grupo 2.

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico muestra que la mayoría de estudiantes de los grupos 1 y 2, en la prueba inicial, se ubicaban en el nivel bajo, 22% y 47% y en el nivel medio, 67% y 47% respectivamente, mientras que solo el 11% del grupo 1 y el 7% del grupo 2 se ubicó en el nivel alto. Esta situación cambia en el Pos-test, en el que el mayor porcentaje se observa en el nivel medio (56% para el grupo 1 y 73% para el grupo 2) y alto (44% para el grupo 1 y 27% para el grupo 2), lo que concuerda con una disminución en el porcentaje de estudiantes en el nivel bajo (0% y 7%, respectivamente).

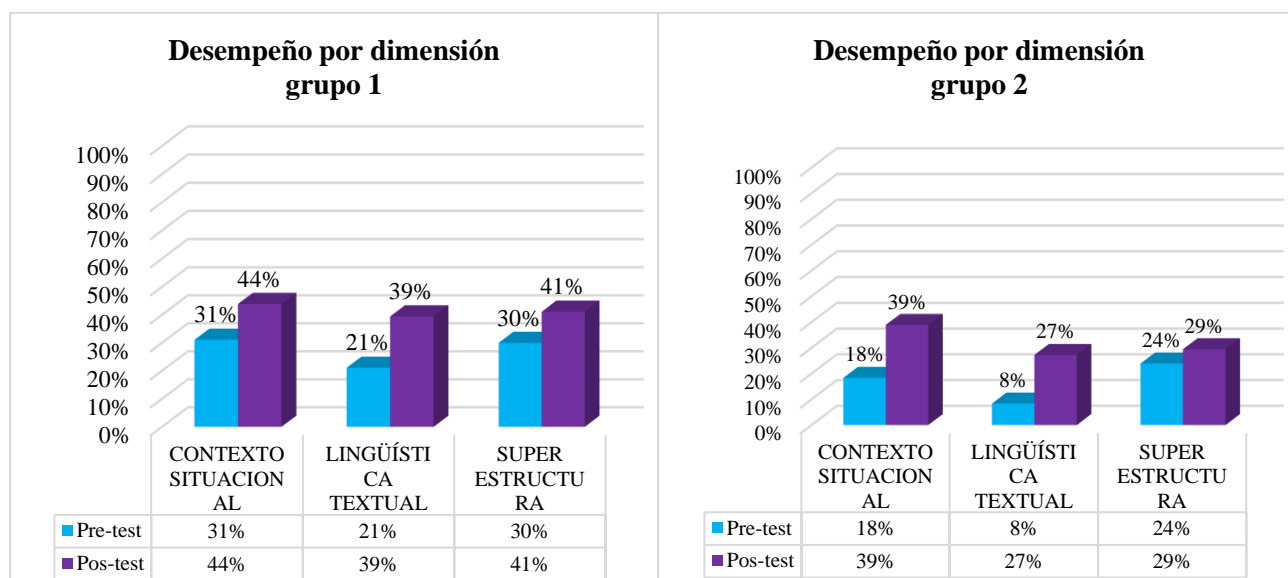
Estos resultados permiten inferir que la secuencia didáctica favoreció el proceso de comprensión de textos expositivos descriptivos, a partir de acciones intencionadas, relacionadas entre sí, con las que se pretendía desarrollar aprendizajes específicos (Camps, 2003). De igual forma, abordar la comprensión lectora como una elaboración activa de significado que hace un lector a partir de diferentes claves, en función de lo que busca en un texto (Jolibert, 2002), permitió que los estudiantes abordaran el lenguaje desde unidades completas de sentido y no de manera fragmentada, como se hace usualmente desde prácticas tradicionales en la enseñanza de

este proceso, tal como lo mencionan en su investigación, Cáceres, Donoso y Guzmán (2012), Amado, Benítez y De Mier (2015) y Vega, Báñales, Reyna y Pérez (2014).

A continuación, se presenta el análisis de cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores.

4.1.4 Análisis de la comprensión lectora por dimensiones.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en el Pre-Test y el Post-Test por ambos grupos, en las tres dimensiones que se asumieron para abordar la comprensión lectora: Situación de comunicación, Lingüística textual y Superestructura.



Gráfica 3. Comparativo de los resultados del pre-test y pos-test, en las 3 dimensiones, grupo 1 y grupo 2.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la gráfica, se evidencian transformaciones positivas para los dos grupos en todas las dimensiones, siendo la Lingüística textual la de mayor avance para el Grupo 1, al pasar del 21% al 39%, con una diferencia de 18 puntos porcentuales y el Contexto situacional, para el Grupo 2, al pasar de 18% al 39%, con una diferencia de 21 puntos porcentuales. Ahora bien, la

Superestructura resultó ser la dimensión de menor progreso en ambos grupos, al avanzar de 30% a 41% en el primer grupo, con una diferencia de 11 puntos porcentuales, y de 24% a 29%, en el segundo grupo, con una diferencia de 5 puntos porcentuales. Dichos resultados pueden estar relacionados con la intervención que se llevó a cabo con la SD en la que se leyeron diferentes textos expositivos y se realizaron diversas actividades orientadas a reconocer en los mismos aspectos relacionados con las tres dimensiones.

Respecto a la Lingüística textual, que fue una de las dimensiones que tuvo un mayor cambio, se puede decir que con la implementación de la SD, los estudiantes lograron entender mucho mejor las opciones de enunciación que utiliza el autor y sus marcas, así como también la importancia de los subtítulos, la utilización de los conectores, los campos semánticos y la puntuación del texto (Jolibert y Sraiki, 2009; Álvarez, 2010). De manera similar ocurrió con el contexto situacional, en el que se observaron mejorías en lo que tiene que ver con el reconocimiento en los textos expositivos abordados, del autor, el enunciador, el objeto del mensaje y su finalidad (Jolibert y Sraiki, 2009).

Los resultados en la comprensión lectora, como producto de la implementación de la SD, son ratificados por Gaviria (2018) en su investigación cuando dice que:

Los cambios observados en... los estudiantes se atribuyen a la implementación una secuencia didáctica que partió de los intereses de los estudiantes, que fue planeada en cada una de sus etapas acorde a las necesidades... de textos expositivos descriptivos, con actividades puntuales para su edad y grado de escolaridad, involucrándolos de manera vivencial, activa, participativa y situándolos en diferentes escenarios, para lograr... que respondan a una situación real de comunicación (p. 82).

Aspectos a los que se le dio gran relevancia en el presente estudio, razón por la que se propuso como tarea integradora **“Sumérgete en el mar, a través de la lectura”**, porque a pesar de ser un espacio muy cercano a los estudiantes, se observó que poco se interesan en conocer y aprender sobre el mismo, lo que generó en ellos mucho interés por participar en las actividades desarrolladas en la SD.

En cuanto a la superestructura, que como ya se mencionó fue la que menos transformaciones tuvo para ambos grupos, puede decirse que a pesar de las actividades llevadas a cabo durante la intervención, persistieron algunas dificultades para reconocer la configuración jerárquica de los textos descriptivos a partir de los cuatro procedimientos, como lo son: el anclaje, la actualización, la puesta en relación y el engarce por sub-tematización (Adam, 1991).

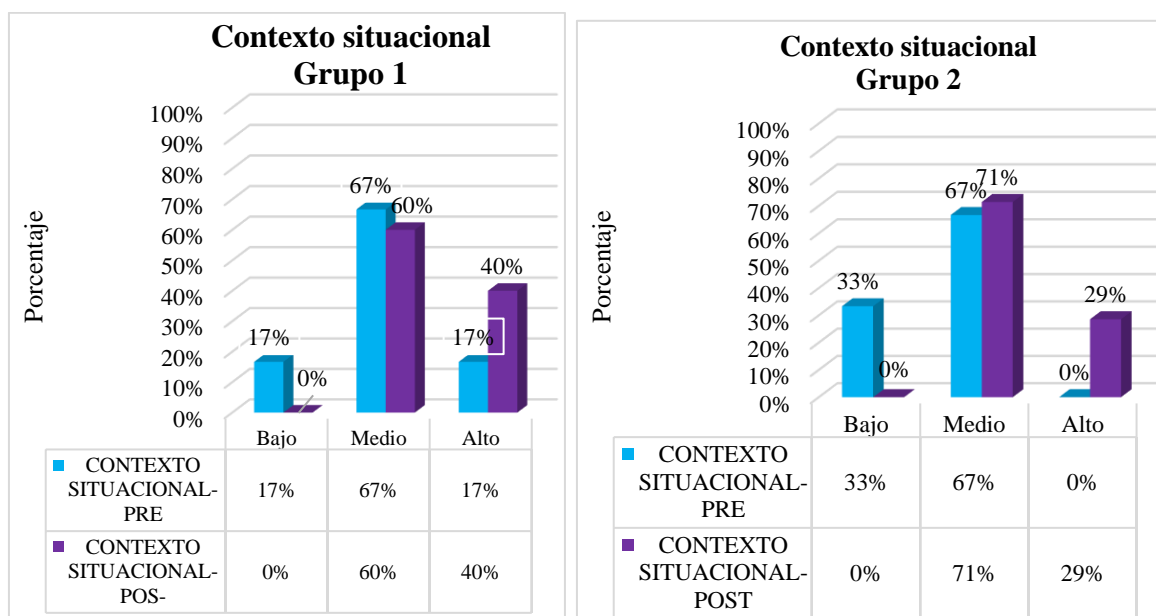
Los anteriores resultados concuerdan con los de la investigación realizada por Hernández (2017), en la que se señala que las dificultades que más se evidenciaron en el proceso se relacionaron con el reconocimiento y utilización de marcas textuales que indican la organización de la información en una FOS descriptiva y el uso de la superestructura propia del tipo de texto expositivo.

En este sentido, vale la pena resaltar algunas de las actividades desarrolladas durante la SD, y que pudieron tener un impacto positivo en los resultados presentados, tales como: salidas de campo donde tuvieron un contacto directo con lo que planteaban la lectura de los expertos, trabajos colaborativos, acuerdos en los que todos participaron para proponer otras actividades, construcción de una carta para invitar a expertos; asimismo se realizaron análisis de textos enmarcados en situaciones de comunicación real, lo que les permitió identificar muchos elementos de FOS descriptiva, entre otros aspectos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores, teniendo en cuenta los resultados de cada grupo en el Pre-test y en el Pos-test.

4.1.4.1. Dimensión contexto situacional.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de esta dimensión, en lo que respecta al desempeño de los estudiantes en los niveles bajo, medio y alto. Es importante decir que esta dimensión es definida por Camps (2003) como la realidad objetiva que enmarca la producción textual.



Gráfica 4. Comparativo de los resultados del pre-test y pos-test, en la dimensión contexto situacional, grupo 1 y grupo 2.

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica anterior, se evidencian los cambios que se presentaron en los desempeños de los estudiantes en la dimensión contexto situacional así: En el Pre-test, el 17% (grupo 1) y 33% (grupo 2) se encontraba en el nivel bajo y en el Pos-test este porcentaje disminuyó al 0%, lo que se explica por la movilidad de los grupos a los niveles medio y alto. En cuanto al nivel medio, en

el Pre-test se observa que el mayor porcentaje se ubicó en este con un 67% en los dos grupos, mientras que en el Post-test el grupo 1 pasó al 60% y el grupo 2 al 71%. Con respecto al nivel alto, puede evidenciarse que en el Pre-test, el 17% del grupo 1 y el 0% del grupo 2 se ubicaron en este nivel, mientras que en el Pos-test, el primero avanza al 40% y el segundo al 29%.

La movilidad presentada en la gráfica, permite corroborar que la secuencia didáctica incidió en la comprensión de la dimensión contexto situacional, la que tiene que ver con reconocer las características y parámetros requeridos al momento de expresar una información detallada, teniendo en cuenta el enunciador, objeto del mensaje y la finalidad de los textos expositivos descriptivos.

Para ello, en la SD se desarrollaron actividades enfocadas al reconocimiento de la situación de comunicación de los diferentes textos leídos y producidos como la carta, lo que permitió a los estudiantes comprender que todo discurso, oral o escrito, emerge en situaciones discursivas particulares, y que estas están presentes de manera permanente en la vida social y académica; así lo expresan Carlino y Santana (2003) cuando dicen que los usos sociales de la lengua escrita son muy variados. Cotidianamente, todas las actividades de lectura y escritura, desde las más sencillas a las más elaboradas, tienen como finalidad la comunicación en el sentido más amplio y permiten resolver problemas vitales para el sujeto que las realiza.

Es preciso resaltar que los estudiantes identificaron estos indicadores durante las lecturas realizadas, en las que ejercieron su rol como destinatarios al momento de leer los textos expositivos con FOS descripción; en lo concerniente al objeto del mensaje, se utilizaron textos con claridad en el contenido, objetividad y precisión, para favorecer la comprensión. Para tal fin se propuso una temática desde el inicio de la SD que tuviera relación con los intereses y experiencias de los estudiantes, buscando superar prácticas tradicionales en las que se proponen textos descontextualizados, creados con el fin de enseñar a leer, y en los que se fragmenta el

lenguaje; este planteamiento tiene afinidad con lo que expresa Parra (2018) en su investigación acerca de la relación que deben tener los estudiantes con los textos que leen, y comprender que quien escribe lo hace para un destinatario real y con un propósito determinado, de allí la importancia de develar estos aspectos en los procesos de lectura

De acuerdo con Jolibert y Sraiki (2009), es importante que el lector comprenda los elementos que conforman la situación de comunicación y que los ubique en el texto desde un contexto real, lo que posibilita reconocer la existencia de un destinatario, aspectos que tienen que ver con el desarrollo de la competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972) y que se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse.

A continuación, se ilustra una de las actividades desarrolladas en la sesión 2 orientada a reconocer el contexto situacional y que consistió en que los estudiantes llevaran a la clase diversos textos que hablaban sobre el mar (cuentos, poemas, textos informativos, etc), buscando que comprendieran que, aunque el tema sea el mismo, los propósitos de los autores llevan a configurar diferentes tipos de textos. Esta actividad se desarrolló en tres clases para que los niños lograran leer el texto que traían, para luego compartirlo con los demás compañeros, lo que generó gran interés porque todos querían dar a conocer el texto narrativo, lírico o expositivo que a ellos les había parecido interesante sobre el mar.

Ya en el tercer encuentro, se procedió a conformar subgrupos para elaborar un cuadro comparativo con el que se buscaba que los estudiantes lograran establecer semejanzas y diferencias respecto al contexto situacional de los diversos textos mencionados anteriormente y, de esta manera, acercarlos a los textos expositivos.



Ilustración 1. Cómo se habla del mar en los textos. Primer encuentro Grupo 1.
Fuente: Elaboración propia.



Ilustración 2. Cómo se habla del mar en los textos segundo encuentro. Grupo 1.
Fuente: elaboración propia.



Ilustración 3. Presentación cuadro comparativo sobre tipo de textos. Grupo 1.
Fuente: elaboración propia.

Otra de las actividades desarrolladas para comprender el contexto situacional se llevó a cabo en la sesión 3 titulada “pescando ideas”; para esto, inicialmente se abordó el texto “Rayas” el cual los estudiantes habían llevado a casa para leerlo junto a su familia, y en clase se procedió a realizar lectura, para posteriormente conformar grupos y participar en la actividad con el dado que contenía preguntas relacionadas con el autor, destinatario y la finalidad texto.



Ilustración 4. Pescando ideas .Grupo 1.
Fuente: Elaboración propia.



Ilustración 5. Pescando ideas grupo 2.
Fuente: Elaboración propia.



Ilustración 6. Pescando ideas. Grupo 1.
Fuente: Elaboración propia.

En la sesión 4, aprendiendo de los expertos, se tuvo la oportunidad de abordar el contexto situacional desde el contacto con enunciadores reales quienes compartieron con el grupo sus conocimientos sobre el mar; es importante resaltar que en la actividad 1 de esta sesión los estudiantes tuvieron la oportunidad de poner en juego los elementos del contexto situacional, al escribir una carta dirigida al ponente invitado, siguiendo una serie de acciones que permitió desarrollar un proceso detallado de producción textual que consistió en determinar la situación de comunicación, planear las ideas, elaborar un primer borrador, revisar y reescribir.



Ilustración 7. Elaborando el primer borrador de la carta. Grupo 1.
Fuente: Elaboración propia.



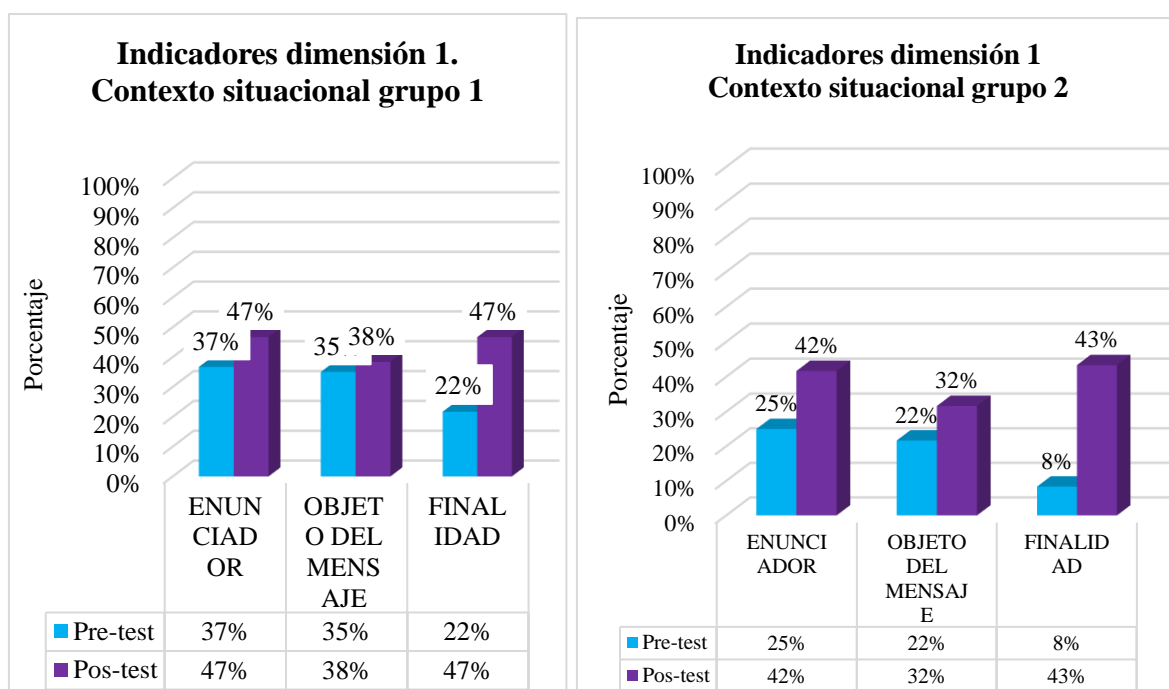
Ilustración 8. Compartiendo experiencias con el pescador Grupos 1 y 2.
Fuente: Elaboración propia.



Ilustración 9. Visita del biólogo a la clase. Grupos 1 y 2.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se muestra el desempeño de los estudiantes, antes y después de la intervención con la propuesta didáctica, en la dimensión Contexto situacional, con sus respectivos indicadores: enunciador, objeto del mensaje y finalidad.



Gráfica 5. Dimensión 1. Comparativo de los resultados de los indicadores de contexto situacional, pre-test y pos-test, en ambos grupos.

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar la contrastación de la prueba inicial y final se observa que el indicador con mayor transformación en ambos grupos fue el de finalidad, ya que los estudiantes del grupo 1 pasaron del 22% en el Pre-test al 47% en el Pos-test, con una diferencia de 25 puntos porcentuales, mientras que el grupo 2 avanzó de un 8% a un 43%, con una diferencia de 35 puntos porcentuales. En contraste, el indicador con menores transformaciones, para ambos grupos, fue el objeto del mensaje, que solo avanzó 3 puntos porcentuales en el grupo 1 al pasar de 35% a 38% y 10 puntos porcentuales para el grupo 2, al pasar de 22% a 32%.

Como ya se mencionó, el indicador finalidad fue en el que se obtuvo un mayor avance, este responde a la pregunta ¿para qué ha sido escrito el texto? y se abordó en la SD, de manera conjunta, con los otros que hacen parte del contexto situacional, haciendo más énfasis en aquellos en los que los estudiantes presentaron mayor dificultad en la prueba inicial. De este modo se llevaron a cabo actividades como traer a la clase diferentes clases de textos que fueron leídos, con el fin identificar características como: título, tipo de texto, tema, propósito del texto, además de analizar los aspectos en común y los que los diferenciaban, haciendo uso de cuadros comparativos; otra actividad relevante consistió en señalar palabras claves que permitían reconocer el propósito de los textos y la elaboración de esquemas que se completaban con información que hacía referencia al objetivo del texto; así mismo se realizaron salidas de campo en las que se compartió la experiencia de un pescador y se recibió la visita de un biólogo en el aula; dicha actividad permitió, además de obtener información sobre los temas que se estaban abordando en la secuencia, comparar los tipos de discurso y los propósitos de los mismos. Todo esto fue retroalimentado con constantes lecturas y actividades individuales y grupales, que posteriormente eran socializadas.

Lo anterior, sustentado en los planteamientos de Jolibert y Sraiki (2009), quienes afirman que “se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a

través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de frases aisladas” (p.57). Por ello, se llevó a los estudiantes a que abordaron diversos textos expositivos con FOS descripción y a que identificaran en los mismos, el autor y enunciador, así como el contenido y propósito de dicho tipo de texto, esto en el marco de un enfoque comunicativo, con el que según Hymes (1972), se busca desarrollar la competencia comunicativa. Tal enfoque, que es el que propone el MEN (1998) en los Lineamientos curriculares, busca ir más allá de la competencia lingüística y apuesta por una enseñanza del lenguaje en el que los estudiantes aprendan los usos del mismo en diferentes situaciones comunicativas reales, así como los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.

Por otra parte, el objeto del mensaje que se refiere al contenido del texto, fue el indicador en el que los estudiantes manifestaron menos avances, a pesar de las actividades desarrolladas con las se buscaba fortalecer este aspecto, como la de la sesión 3, “Pescando ideas” donde se retomó nuevamente la lectura de las “Rayas” y a partir de ella se realizó el juego del dado, en el que por grupos lo lanzaban y debían responder las preguntas ubicadas en cada una de las caras, que tenían relación con la finalidad y el tema de la lectura, entre otros elementos.

Es importante aclarar que en las sesiones de la SD en las que se realizaron diversas lecturas, se tuvo en cuenta el contenido central de las mismas. Así pues, otra actividad relevante desarrollada con los estudiantes se encuentra en la sesión 6, ¿Y cómo se organizan las ideas en un texto expositivo? En la que se les propuso realizar la lectura de “Las bañistas más picantes” y a partir de él, deducir el tema central y las ideas principales en un texto expositivo con FOS descriptivo. Luego, se les hizo entrega de una rejilla que utilizaron para tomar apuntes de las ideas principales que identificaron en el texto, para posteriormente reflexionar acerca de la manera cómo se pueden identificar el contenido de la lectura, ya sea de un párrafo o del texto completo. Las

actividades de esta sesión apuntaban igualmente a trabajar el indicador progresión temática, que se explicará más adelante.

En efecto, Parra (2018) en su investigación resalta la importancia que tienen los textos con respecto a su contenido y organización ya que a través de esos elementos se puede ampliar los conocimientos sobre el mismo. Siendo de esta manera, un elemento clave para la comprensión lectora al permitir ampliar los conocimientos con respecto al contexto del lector y de las transformaciones que se presentan en la sociedad.

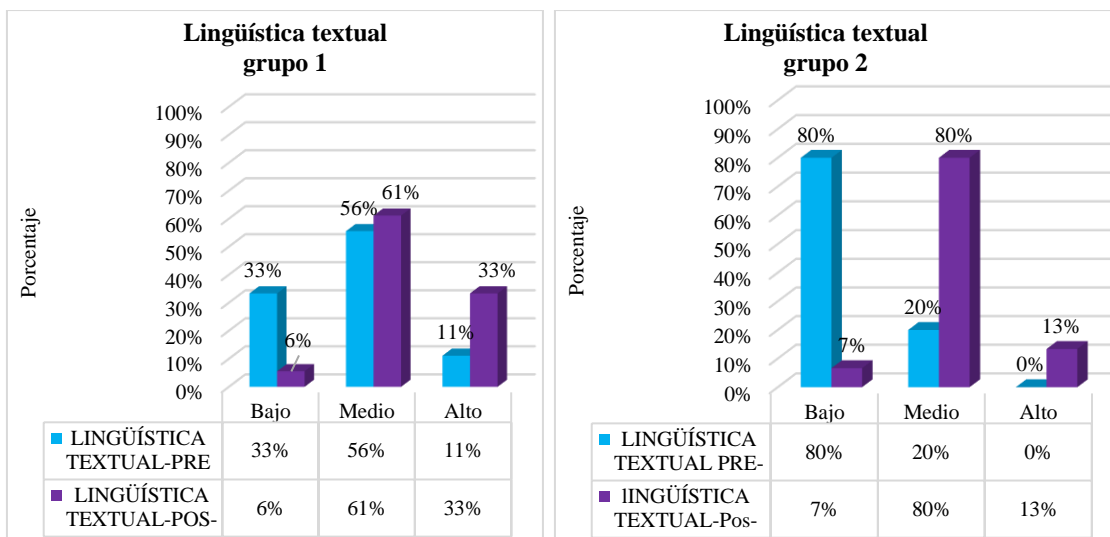
A pesar de lo anterior, en la prueba final se evidenciaron algunas dificultades para encontrar la idea que engloba todo el texto, así como también las ideas principales que conforman cada párrafo, lo que posiblemente se debió a que este indicador no se trabajó con la misma profundidad con la que se abordaron los otros aspectos que hacen parte de esta dimensión, es decir, el enunciador y la finalidad. De todas formas, es importante aclarar que el mismo se trabajó de manera integrada con los otros dos.

A continuación, se presentan los resultados en la dimensión Lingüística Textual, obtenidos por cada grupo en el Pre-test y el Pos-test.

4.1.4.2 Dimensión Lingüística textual.

Según Jolibert y Sraiki (2009) la Lingüística textual tiene que ver con las opciones de enunciación que ha utilizado el autor y sus marcas, los subtítulos, los conectores, los campos semánticos y la puntuación del texto.

Los avances en la comprensión lectora en esta dimensión se analizan a partir de tres indicadores: progresión temática, formas supra lingüísticas y conectores, dando cuenta inicialmente de la movilidad de los estudiantes en los niveles de desempeño, alto, medio y bajo.



Gráfica 6. Comparativo de los desempeños lingüística textual grupo 1 y grupo 2.

Fuente: Elaboración propia.

En la anterior gráfica, se evidencian los cambios que se presentaron en los desempeños de los estudiantes en la dimensión Lingüística textual, en ella se observa que en el Pre- test el 33% (grupo 1) y el 80% (grupo 2) se encontraba en el nivel bajo, mientras que en el Pos-test, estos porcentajes disminuyeron a un 6% (grupo 1) y un 7% (grupo 2), lo que muestra un movilidad de los grupos a los niveles medio y alto. Respecto al nivel medio, este aumentó en el grupo 1 de 56% a 61% y en el grupo 2 de 20% a 80%. De manera similar sucedió con el desempeño en el nivel alto, que aumentó en el grupo 1 de 11% a 33% y en el grupo 2 de 0% a 13%.

Los anteriores resultados evidencian que en la Lingüística textual se dieron avances importantes y que estos pueden deberse a la intervención con la SD, en la que se desarrollaron actividades encaminadas a la comprensión de algunos aspectos relacionados con esta dimensión, como lo son las opciones de enunciación que ha utilizado el autor y sus marcas textuales, los subtítulos en los textos, los conectores en las oraciones, los campos semánticos y la puntuación de los textos expositivos descriptivos, en concordancia con los planteamientos de Álvarez (2010).

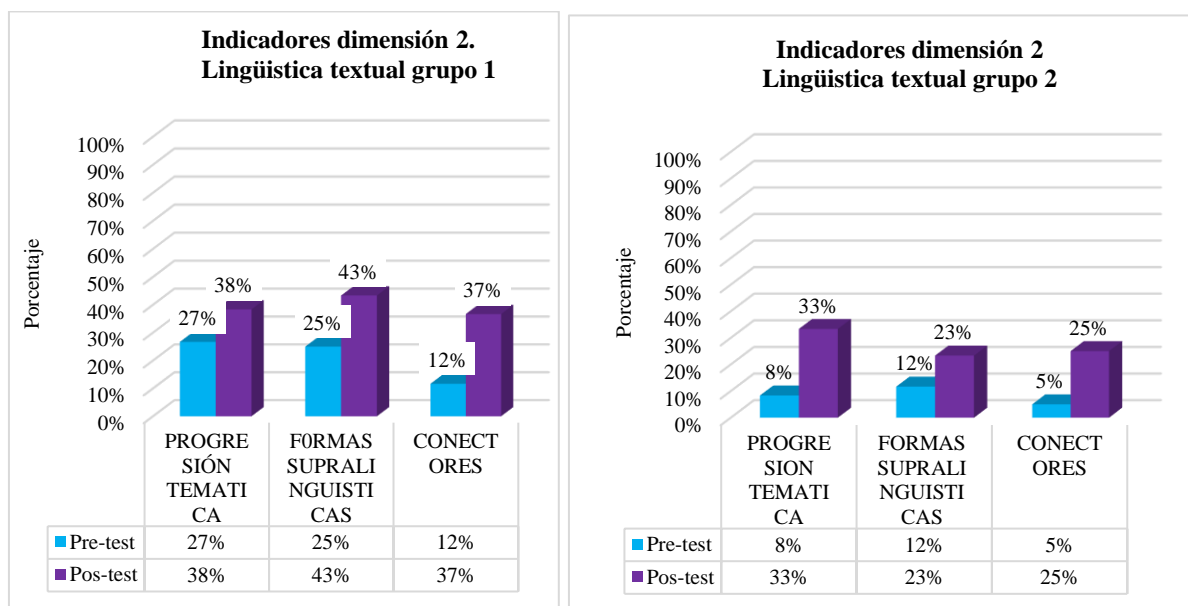
Tales resultados ratifican la potencialidad que tiene la secuencia didáctica, como una propuesta que permite trascender las prácticas tradicionales en la enseñanza del lenguaje, si se tiene en cuenta que exige partir de situaciones discursivas reales, y articular las actividades alrededor de un propósito. En ese sentido, es importante resaltar la pertinencia de utilizar el enfoque comunicativo planteado por Hymes (1972) (citado por Echeverry y Rodríguez, 2018), quien afirma que la pragmática del lenguaje es muy relevante y que la gramática tiene sentido en los usos reales del mismo, lo que conlleva a abordar la enseñanza de la lingüística desde el uso, y no a partir de la memorización y repetición de las normas gramaticales como se hace de manera frecuente desde las prácticas tradicionales (Parra, 2018, Hernández, 2017, Gaviria, 2018).

Con base en lo expuesto, puede decirse que los avances en esta dimensión son el resultado del desarrollo de actividades como las siguientes: reconocer la idea principal de cada párrafo y la manera como una idea se entrelaza con la siguiente para darle coherencia al texto, pensar en posibles títulos para las lecturas, realizar anticipaciones a partir de los subtítulos, reconocer la función de las marcas tipográficas, como las letras en negrillas y las cursivas que se encuentran en los textos, las cuales tienen un objetivo primordial en la comprensión lectora, identificar los conectores y sus funciones en el texto, entre otras.

De manera puntual, en la sesión 6 titulada ¿Y cómo se organizan las ideas en un texto expositivo?, se realizaron actividades con las que se buscaba comprender el funcionamiento de la Lingüística textual en los textos expositivos descriptivos, respecto a la progresión temática, identificando las ideas principales de los párrafos que contiene el texto; en esta misma sesión se analizaron las formas supra lingüística de los textos, y se enfatizó en la importancia de los títulos y los subtítulos para la comprensión lectora; de igual forma, en la sesión 7 titulada

“Entrelazando ideas”, se trabajó en el reconocimiento de los conectores y sus funciones, mediante el subrayado y clasificación de estos elementos en los textos leídos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por ambos grupos, en cada uno de los indicadores de la Lingüística textual, en la prueba inicial y final.



Gráfica 7. Dimensión 2. Comparativo de indicadores Lingüística Textual, pre-test y pos-test, en ambos grupos.

Fuente: Elaboración propia.

Al efectuar la contrastación de la prueba inicial y final, se aprecia que el indicador con mayor transformación, en el grupo 1, fue el de conectores, al pasar del 12% en el Pre-test a 37% en el Pos-test, con una diferencia de 25 puntos porcentuales; mientras que en el grupo 2, el indicador que más avanzó fue la progresión temática al pasar de un 8% a un 33% en la prueba final, con una diferencia de 25 puntos porcentuales. En contraste, el indicador con menor transformación, para el grupo 1, fue el de progresión temática, con una diferencia de 11 puntos porcentuales al pasar de un 27% a un 38%, y en el grupo 2, fue el de formas Supra Lingüísticas, que también avanzó 11 puntos porcentuales al pasar de 12% a 23%.

Como ya se mencionó, el indicador que más se transformó en el grupo 1 fue el de conectores, definidos por Álvarez (2010) como aquellos elementos que enlazan las unidades del texto (párrafos, oraciones, apartados, etc.), ordenándolas y estableciendo una relación significativa entre ellas. El trabajo sobre este aspecto se llevó a cabo en la sesión 7, “Entrelazando Ideas”, en la que se propuso a los estudiantes varias lecturas, una de ellas sobre los Flamencos, por hacer parte de su contexto; después de haber leído el texto entre todos, se llevó a los estudiantes a reconocer que las oraciones para que tengan un sentido completo necesitan de palabras que realicen un “puente” el cual además permite darle coherencia y cohesión al párrafo, aspectos que son fundamentales para la comprensión de los textos leídos. Así, se procedió a identificar en el texto las palabras encerradas con colores para que reconocieran que función de enlace cumplían, y cuáles de ellos se asemejaban en esto.

En este proceso, el papel del maestro es muy importante por ser el que realiza una conexión directa con los estudiantes, al brindarles andamiajes, como lo describe Bruner (1976), en los que se aprovecha el uso de diferentes recursos didácticos para afianzar los aprendizajes sobre la temática abordada. De este modo, se analizó con los estudiantes que existen varios tipos de conectores que pueden cumplir la misma función, para lo cual se retomaron ejemplos de la cotidianidad de los mismos, para que entendieran que tanto en la oralidad como en la escritura se utilizan los conectores. Es muy importante resaltar que, después de cada actividad, se retomaba el texto de Las Rayas para que en forma grupal pudieran hacer transferencia de lo aprendido.

En la siguiente foto se muestra los estudiantes del grupo 1, leyendo el texto de los flamencos, mientras observan las palabras encerradas con colores, que cumplen la función de relacionar las ideas.



Ilustración 10. Reconociendo los conectores. Estudiantes grupo 1.

Fuente: Elaboración propia.

Después de haber trabajado el texto antes mencionado, se leyó el texto “Las Tortugas”; en este caso se le solicitó a los estudiantes completar los espacios que estaban en blanco con los conectores que hacían falta, actividad que tuvo muy buena respuesta por parte de ellos ya que a través de la socialización y la confrontación llegaban a acuerdos que les permitió reconocer la importancia de los conectores como elementos que permiten relacionar diversas ideas dentro de un texto, como lo afirma Álvarez (2010).

Este aspecto, es resaltado en la investigación realizada por Gaviria (2018), quien afirma que en los estudiantes se observa el poco uso de los conectores para asegurar la cohesión y la coherencia del texto, desconociendo su verdadera importancia al cumplir el objetivo de entrelazar varias ideas para darle un sentido completo a los textos que se leen y escriben.

Ahora bien, con respecto al grupo 2, el indicador que presentó mayor transformación fue la Progresión Temática, la que Jolibert y Sraiki (2009) definen como los temas que se van tejiendo a lo largo del texto, y la manera como avanza la significación del mismo desde el principio hasta el final.

Los cambios presentados posiblemente tengan que ver con la intervención realizada a través de la SD, en la que se implementaron diferentes estrategias como las de la sesión 6 denominada

¿Y cómo se organizan las ideas en un texto expositivo?, que consistió en la lectura de diversos textos descriptivos como: La Tortuga, Las Bañistas más Picantes y la Información Sobre la Estrella de Mar; a partir de estas se realizaron diversas actividades que ayudaron a los estudiantes a entender la importancia de reconocer los temas, los subtemas y la manera como se tejen alrededor de un hilo conductor en los textos que se leen.

De esta forma, después de cada lectura los estudiantes a través de unas fichas y de manera grupal, debían encontrar la idea principal de cada párrafo, así como también la idea general del texto. Posteriormente en los cierres de cada actividad se socializaban y discutían las respuestas dadas por los grupos, mientras el docente complementaba y aclaraba, concluyendo el ejercicio con preguntas como: ¿Identifiqué con facilidad los párrafos?, ¿Logré extraer con facilidad la idea de cada párrafo?, ¿Descubrí el tema de la lectura con facilidad?, que permitían al maestro identificar las dificultades que aún persistían y poder brindar los apoyos que los grupos requerían. Se puede añadir que aparte de las actividades descritas también fue muy significativo las lecturas sobre temas relacionados con el contexto de los estudiantes, las fichas elaboradas a partir de sus necesidades y el andamiaje constante por parte del maestro.

Las actividades anteriores buscaban, además, que los estudiantes entendieran que los textos con FOS descriptiva están escritos de tal forma que se hacen agrupaciones de su contenido teniendo en cuenta la temática, pues tal como lo dice, Meyer (1985) “los elementos de la descripción son agrupados en torno a sus características, rasgos o atributos” (p. 17).

Los resultados descritos concuerdan con los de la investigación realizada por Gaviria (2018), quien afirma que los cambios presentados en los indicadores progresión temática, formas supra lingüísticas y conectores, estaban relacionados con la implementación de la secuencia didáctica.

En la siguiente foto se ilustra como los estudiantes del grupo 2, identifican los párrafos de la lectura, el hilo conductor o tema central, la idea central de cada párrafo y la función que cumple cada uno de ellos en el texto

Párrafo	Idea principal
1	Introducción / Presentación
2	Su hábitat
3, 4	Características
5	Actividad nocturna
6	De qué se alimentan

Tatiana, Heimir y Wendy.

Ilustración 11. Progresión Temática. Grupo 2.

Fuente: Elaboración propia.

A pesar que con el Grupo 1 se llevaron a cabo las mismas actividades que con el Grupo 2, respecto a la progresión temática, este fue el indicador con menor avance para dicho grupo, si se tiene en cuenta que a los estudiantes se les dificultó reconocer el hilo conductor respecto a la temática abordada en los textos expositivos descriptivos. Así, los estudiantes tuvieron dificultad en encontrar la idea principal de los párrafos trabajados en la actividad 1 de la sesión 6, en la que a partir de la lectura de la tortuga tenían que diligenciar una rejilla, con la que se buscaba reflexionar acerca de la manera cómo se pueden identificar las ideas principales en un párrafo y en un texto. De igual forma, se les hizo complejo identificar la jerarquía de las ideas en los textos, a pesar que se afianzó la comprensión de este aspecto con el análisis de otras lecturas tituladas “las bañistas más picantes” e “Información sobre la estrella de mar”, a partir de las cuales los grupos debían diligenciar una rejilla con la idea principal de cada párrafo, actividad que tuvo

resultados significativos, según lo observado en clase, pero no lo suficiente para avanzar mucho más en este indicador.

Respecto al grupo 2, el indicador con menor transformación fue las formas Supra lingüísticas que se refiere a las marcas textuales y su función. Una de ellas es el título considerado por Adam (citado por Álvarez, 2010) como el punto de partida de la descripción, de allí que generalmente se denomine tema-título. Al respecto los estudiantes evidenciaron dificultades para proporcionar un título o subtítulo a un escrito con características de FOS descriptiva, tal como se muestra en la actividad 3 de la sesión 6 en la que se les entregó el texto “los globos de mar” sin títulos y subtítulos, para que ellos a partir de la lectura del mismo, encontraran los nombres faltantes. En este orden de ideas es importante mencionar que faltó profundizar mucho más en la comprensión de este indicador, abordando otros aspectos relacionados con el mismo, como los guiones, enumeraciones, comillas, márgenes, etc., dando más relevancia al análisis de los conectores y sus funciones en los textos.

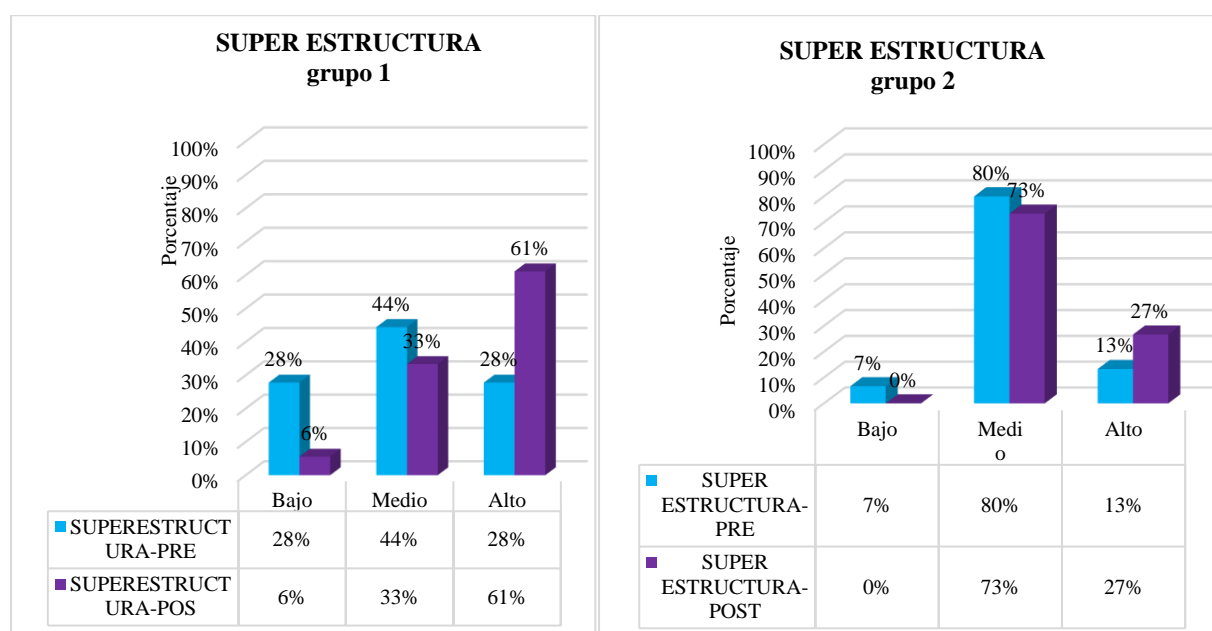
A continuación, se presentan los resultados del análisis de la dimensión Superestructura teniendo en cuenta los resultados obtenidos por cada grupo en el Pre-test y el Pos-test.

4.1.4.3. Dimensión Superestructura.

La superestructura según Van Dijk (1983), se define como la forma global de un texto y las relaciones jerárquicas entre sus párrafos. Esta estructura se describe en términos de categorías y de reglas de formación. Las categorías implican el orden en que el texto se presenta y las reglas que determinan ese orden. La superestructura es una especie de esquema básico al que se adapta un texto ya que cada tipo de texto tiene una forma de organización estructural particular que lo diferencia de otro.

En el caso de los textos expositivos, estos se componen básicamente de una introducción, un desarrollo y una conclusión, no obstante hay que aclarar que estos no obedecen a una superestructura común, sino que se ajustan a cinco maneras básicas de organizar el discurso: colección, causa-consecuencia, problema-solución (o pregunta-respuesta), comparación, descripción (Álvarez, 2010).

La movilidad de los estudiantes en los niveles de desempeño alto, medio y bajo, respecto a esta dimensión, se presenta en la siguiente gráfica.



Gráfica 8. Dimensión 3. Comparativo de los resultados, pre-test y pos-test, Superestructura grupo 1 y grupo 2.

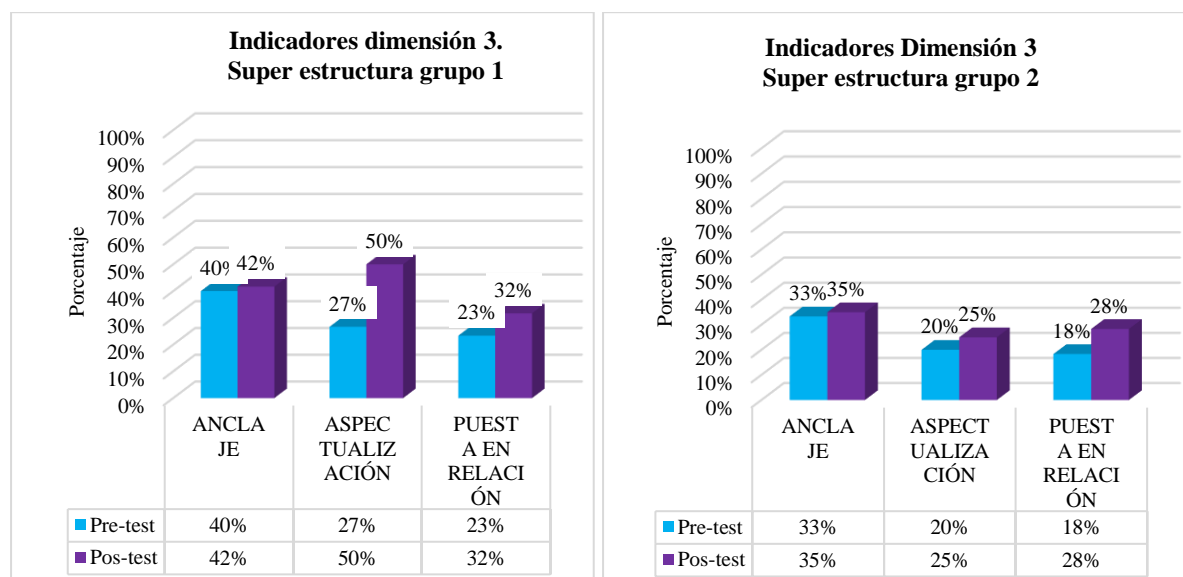
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica anterior, se puede observar que en el caso del grupo 1 para la prueba inicial, el 28% de los estudiantes se ubica en el nivel bajo, con un porcentaje similar en el nivel alto, mientras que el nivel medio alcanzó un 44%; ahora bien, en el Pos-test los mayores avances se evidencian en el nivel bajo al disminuir el porcentaje al 6% y en el nivel alto que se incrementó al 61%. En lo que respecta al grupo 2, el mayor porcentaje de estudiantes se ubicó en el nivel

medio en ambas pruebas, con un 80% en el Pre-test y un 73% en el Pos-test, mientras el nivel bajo disminuyó del 7% al 0% y el desempeño en el nivel alto se incrementó al pasar del 13% al 27%.

Estos resultados, permiten inferir que la secuencia didáctica incidió en la comprensión de textos expositivos en lo que tiene que ver con la estructura del mismo con FOS descripción, compuesta por el anclaje, la actualización y la puesta en relación. En este sentido, las actividades propuestas posibilitaron que los estudiantes reconocieran la forma como se organiza la información en un texto expositivo con este tipo de FOS, y diferenciarla de otras tipologías textuales, o de la misma, pero con diferente FOS.

Para detallar el análisis de esta dimensión, a continuación, se presenta el desempeño de los estudiantes de ambos grupos, en cada uno de los indicadores, asumidos para la Superestructura los cuales son: anclaje, actualización y puesta en relación.



Gráfica 9. Dimensión 3 Comparativo de los resultados, pre-test y pos-test, en los indicadores Superestructura.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se halló que para el grupo 1 el indicador con mayor transformación fue la Aspectualización, que pasó de 27% en el Pre-test a 50% en el Pos-test, con un aumento de 23 puntos porcentuales, mientras que para el grupo 2, el indicador que más aumentó fue la Puesta en relación, al pasar de 18% a 28% con una diferencia de 10 puntos porcentuales. En contraste, el indicador que menos se transformó, para ambos grupos, fue el Anclaje que avanzó del 40% al 42% en el grupo 1 y de 33% a 35% en el grupo 2. A pesar que los resultados obtenidos no fueron significativos, es posible observar un avance en ambos grupos en los diferentes indicadores, lo que posiblemente se deba a la implementación de diferentes actividades encaminadas a mejorar la comprensión de cada uno de ellos.

Es así, como los resultados alcanzados tienen que ver probablemente con las sesiones llevadas a cabo, y la manera como se abordaron los tres indicadores los cuales se trabajaron de manera integrada; esto contribuyó a que los estudiantes se mostraran comprometidos y dispuestos a participar de las diversas actividades y a realizar aportes que propiciaron el adecuado desarrollo de la propuesta didáctica.

Como ya se mencionó, el indicador que mayor transformación tuvo para el primer grupo fue el de Aspectualización, definido por Adam (1991) como el procedimiento a través del cual los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión (partes y/o cualidades) son introducidos en el discurso. Las actividades realizadas para la comprensión de este indicador se llevaron a cabo en la sesión 5, “Como está Organizada la Información”, en la que los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar diferentes lecturas que fueron de su agrado, especialmente una de ellas denominada “Algas: la importancia de los colores” fue muy llamativa para ellos porque antes de abordarla, se realizó una salida a la playa en la que los grupos pudieron apreciar de manera directa los colores de las algas (ver imagen 12), de este modo cuando se trabajó el texto ya ellos tenían unos conocimientos al respecto. Hay que aclarar, que antes de analizar la aspectualización, como uno de

los procedimientos básicos de la descripción, se llevó a los estudiantes a reconocer la estructura general del texto, partiendo por el título, elemento que fue utilizado para realizar anticipaciones del texto y reflexionar acerca de la función que cumple en el mismo, para proceder a entregar la lectura recortada por párrafos, con el objetivo que por subgrupos los organizaran, de acuerdo al orden y jerarquía. Al finalizar el ejercicio, se confrontó con el texto original y se abrió un espacio para analizar las diferentes respuestas, y así concertar cual era el tema central.

A continuación, se le solicitó a los estudiantes (trabajando de manera grupal), colorear cada una de las partes del texto, de la siguiente manera: el título con azul, la introducción con verde, el desarrollo con rojo y la conclusión con amarillo. En la plenaria los grupos debían socializar sus respuestas argumentando cuáles elementos habían tenido en cuenta para la selección de los apartados, mientras los docentes realizaban las aclaraciones pertinentes y conceptualizaban al respecto. En cuanto a la aspectualización, se procedió a un reconocimiento de las marcas textuales que daban cuenta de las características del objeto en cuestión, en este caso, las algas.



Ilustración 12. Observando las algas. Estudiantes del grupo 1.

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior, se complementó con la lectura de otros textos expositivos, con diferentes FOS, distribuyéndolos así: dos grupos texto descriptivo, dos causa efecto y dos problema solución; con base en estos se analizó la manera como se organiza la información y la función de los mismos,

estableciendo diferencias y semejanzas entre estos, además de reflexionar acerca de la manera como se hacen descripciones en cada uno de ellos, para centrarse en el texto de FOS descriptiva, mediante el reconocimiento de los adjetivos usados por el autor, con los que busca que el lector se haga una imagen lo más cercana posible del objeto descrito.

Algunas de las ideas anteriores se resaltan en la investigación de Parra (2018) quien se refiere a la importancia que tiene para los niños reconocer el propósito con que son organizados los textos según lo que quiere expresar el autor. Para esto, la investigadora a través de una salida de campo les propuso a los estudiantes escribir un texto sobre cualquier animal observado dando cuenta del aspecto organizacional según sus características, hábitat, alimentación, etc., con FOS descriptiva.

Las actividades expuestas, tienen que ver con asumir que la comprensión lectora implica en un primer momento reconocer la estructura general del texto, lo que brinda la posibilidad de mirarlo como un todo y no fraccionado, a lo que se añade que comprender las bases espaciales facilitará el dimensionar las características con que el autor aborda sus ideas, pero esto requiere que la enumeración de las partes sea tan exhaustiva o parcial como dicten los planes del emisor (Adam, 1991).

En cuanto al grupo 2, el indicador Puesta en Relación fue el que presentó mayor transformación; este según Álvarez (2010) permite, por una parte, situar el objeto local y/o temporalmente y, por otra, ponerlo en relación con otros por los diversos procedimientos de semejanza, tales como la comparación y la metáfora. Este aspecto se trabajó con los estudiantes a través de la lectura “Las bañistas más picantes”, que resultó ser de gran interés para ellos, gracias al tipo de lenguaje utilizado por el autor y por la forma en que estaba organizada la información.

El texto fue entregado para ser trabajado en grupos, pero previamente se les presentó el título para que hicieran anticipaciones de su contenido, luego procedieron a identificar la estructura

general y, posteriormente, desarrollaron un taller donde se abordaron los tres indicadores que hacen parte de esta dimensión pero enfatizando en las comparaciones que se realizaban con las medusas y los aspectos que se extraían a partir de sus características (ver ilustración).

Taller desarrollado en la actividad 3 de la sesión 5:

1. Qué tiene que ver el título con lo que se dice en el texto (anclaje)

Los bañistas más picantes	
------------------------------	--

2. Para qué se utilizan los siguientes subtítulos en el texto, qué función cumplen (anclaje)

De una , me convierto en plaga	
¿Y cómo pican?	

3. Con qué se comparan las características de la medusa, en qué aspectos se comparan (puesta en relación)

Cerebro mutante	
Caballos serpenteante	
Seres gelatinoso	
Pila de platos	
Velocidad del rayo	

4. Identificar en el texto las características de las bañistas más picantes y escribirlas

(Aspectualización)

Así, pues, identificar las comparaciones y metáforas de la lectura como, cerebro mutante, cabellos serpenteantes, seres gelatinosos, pila de platos y velocidad del rayo, resultó ser muy interesante y divertido para ellos ya que no solo recurrieron a las palabras que estaban en el texto, sino que también propusieron sus propias comparaciones para describir el animal. Es importante señalar, que para garantizar la comprensión de este proceso, se realizaron ejercicios desde situaciones cotidianas y desde la oralidad, reflexionando acerca del tipo de palabras que se utilizan, por ejemplo, para hacer comparaciones, tales como: parecido a, similar a, etc.



Ilustración 13. Superestructura. Puesta en relación. Grupo 2.

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se propusieron actividades en las que ellos demostraron mucho interés, como traer al aula información sobre diferentes tipos de medusas y con base en ella, clasificarlas por su forma, color, tamaño; así, el realizar consultas para que sus compañeros descubrieran el animal marino del cual estaban hablando, el resaltar información de los textos leídos y el esquematizar, se constituyeron en estrategias muy pertinentes para reconocer como el autor lleva a cabo la puesta en relación y la aspectualización.

En este orden de ideas, es importante resaltar que las analogías presentes en las lecturas de los textos expositivos ayudan a la comprensión lectora de los estudiantes gracias a que se utilizan con el propósito de hacer entender mucho mejor lo que quiere expresar el emisor. Precisamente Adam (1985) afirma que la comparación aproxima el objeto descrito a aspectos supuestamente conocidos por el destinatario de modo que se facilita la comprensión del objeto descrito por sus convergencias o divergencias con ellos. Esta idea es reafirmada en la investigación realizada por Echeverry y Rodríguez (2018), quienes plantean que las comparaciones permiten al lector tener una mayor proximidad con el texto desarrollado, pues gracias a dichas analogías el destinatario tiene una idea más cercana de lo que se está describiendo.

Por otra parte, el indicador con menor transformación para ambos grupos fue el Anclaje, el cual según Adam (1991), garantiza la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un tema-título dado. “El anclaje orienta al receptor sobre la relación de las proposiciones con un determinado tema” (Álvarez, 2010 p. 27). Este indicador al igual que los anteriores, fue tenido en cuenta en las lecturas antes señaladas, dado que siempre se realizaban anticipaciones de las lecturas a través de los títulos, buscando que los estudiantes encontraran una relación con el contenido, así, por ejemplo, en la lectura de “Las Algas: la importancia de los

colores”, tenían que organizar el texto, lo que les exigía reconocer cual era el objeto central de la lectura y como a partir de este se despliega el tema.

Asimismo, con la lectura “las bañistas más picantes”, se desarrolló un taller con el que se analizaron, entre otros aspectos, el título y su relación con la lectura, de igual forma, aprovechando que contaba con subtítulos, se generaron actividades con las que se buscaba dar cuenta de la importancia de estos y su función en el texto, en el sentido de entrelazar las ideas de los párrafos con la idea general. La investigación realizada por Parra (2018) corrobora lo señalado anteriormente cuando expresa que el título orienta al destinatario para que identifique la relación que tienen las proposiciones que conforman el texto con un tema determinado. Mostrando de esta manera que es primordial que los estudiantes articulen el título y los subtítulos con el contenido del texto, para lograr una mejor comprensión del mismo.

Ahora bien, a pesar de las actividades descritas en las que se diseñaron estrategias para comprender cómo se da el anclaje en los textos, los estudiantes mostraron dificultades para identificar posibles títulos o subtítulos en las lecturas, así como para relacionar el contenido del texto con el tema-título, aspectos en los que se hace necesario seguir trabajando.

A continuación, se presenta el análisis cualitativo que da cuenta de la reflexión de las prácticas de enseñanza, llevada a cabo por los docentes que desarrollaron esta investigación.

4.2. Análisis cualitativo de la reflexión de la práctica docente.

A continuación, se presenta el análisis cualitativo de la práctica de los docentes participantes en este estudio, para lo cual se tuvo en cuenta la información que se registró en el diario de campo en cada una de las fases de implementación de la secuencia didáctica y que corresponden a: preparación, desarrollo y evaluación.

Con base en la información de los Diarios de campo, se procedió a identificar las categorías que de manera conjunta fueron acordadas con el grupo de estudiantes de la Línea de lenguaje de la Maestría en Educación, extensión Guajira, cohorte II; estas son: descriptivo, autorregulado, propositivo, crítico, disruptivo, como se entiende la comprensión, como se enseña la comprensión. Dichas categorías orientaron la reflexión de las prácticas de los docentes, como se muestra a continuación.

4.2.1. Fase de preparación.

Esta fase corresponde a la sesión N°0 de la secuencia didáctica, es decir, a una etapa en la que los docentes investigadores se dedicaron a planear la intervención con los estudiantes, por eso allí no se hace referencia al diario de campo, pero se pudieron develar algunas de las categorías mencionadas.

Docente 1

En esta fase emergen las categorías: **Cómo se entiende la comprensión, como se enseña la comprensión**, ya que para pensar en el diseño de la secuencia influyó mucho la manera como desde mi formación como Licenciada en Pedagogía Infantil había venido desarrollando las actividades de enseñanza del lenguaje con mis estudiantes. Ya había tenido la oportunidad de trabajar de forma teórica la idea de secuencia didáctica, pero iniciar la construcción de esta era un reto que despertaba en mi gran interés Algo que me faltaba y siento que con la maestría pude fortalecer fue el hecho de tener en cuenta el contexto para que los estudiantes se comprometieran más en los procesos de comprensión y de este modo darle sentido y significado a aquello que nos ofrece la lectura como recurso valioso para enfrentar la realidad.

Construir una secuencia pensando en los intereses de los estudiantes y los aportes que ellos puedan dar respecto a un tema, donde no solo se tenga en cuenta los contenidos de un texto, sino

también que se busque la interacción del lector con el texto y el contexto (Solé, 1992), es un reto que asumí y resultó muy productivo, aunque no fue una tarea fácil, pero la idea era estar dispuesto a mejorar día tras día la forma como orientaba los procesos de comprensión con mis estudiantes.

Era tiempo de valorar y aprovechar al contexto para conectar a los estudiantes con los aprendizajes esperados, ya que es importante despertar la curiosidad e involucrarlos para que participen desde su realidad, pues como lo afirma Jolibert (2002) leer es interrogar el lenguaje escrito en verdaderas situaciones de vida.

Otro aspecto para resaltar es que al diseñar actividades donde se pensara en el trabajo en grupo, me generaba cierta apatía, porque por lo general no todos aportaban, pero la opción de realizar procesos de metacognición al finalizar las actividades, posibilitaría que cada estudiante fuera capaz de reconocer que tanto había aportado y aprendido en cada encuentro. Esto era algo nuevo para mí, porque no dedicaba tiempo a estos procesos y me limitaba a los juicios valorativos que lograba emitir yo en mi rol de docente, durante el proceso.

Con respecto a la construcción de cada taller, fue necesario aprender a trabajar los textos completos, situación que por momentos olvidaba y caía en el error de pensar en actividades aisladas, fragmentando el lenguaje, estas acciones según mi perspectiva contribuían al indicador de la dimensión abordada, pero en realidad se alejaban del tipo de enfoque del cual me estaba apropiando. Además, en ocasiones me limitaba a la extracción de información de los textos al pensar en actividades que llevarían a los estudiantes a responder preguntas de tipo literal.

En esta fase se despierta la necesidad de ser una docente **propositiva** y ser capaz de generar una propuesta que llegue a cumplir con la condición de trabajar teniendo en cuenta el contexto, donde los actores se vinculen de manera activa en el proceso y se cumplan los objetivos de la secuencia didáctica. Esto me llenaba de mucha emoción ya que, aunque la construcción de la S.D

no era tarea fácil, se convertía en una herramienta fundamental para trabajar con mis estudiantes desde otra perspectiva y así darle un giro a la forma como diseñaba mi planeación de clase.

Docente 2

Después de tantos temores para llevar a cabo una actividad pedagógica nueva en mi experiencia como docente, por fin se llevó a cabo la fase de preparación de la SD en la que surgen las categorías **Cómo se entiende la comprensión y cómo se enseña la comprensión**. Al escoger como tarea integradora: “sumérgete en el mar a través de la lectura” hizo brotar en mí ser tantos sentimientos que llevaron al final a realizar cambios en mi manera de percibir la enseñanza del lenguaje en el aula de clases.

Antes de la aplicación de la secuencia me veía como un profesor de ciencias sociales que solo se centraba en los acontecimientos históricos de la nación y del mundo, creyendo que el único objetivo era que los estudiantes se aprendieran memorísticamente los nombres de los grandes héroes de la patria; o desde la geografía, lo que me importaba era el aprendizaje de las capitales, de los ríos y de las montañas. Además, los talleres eran realizados a partir de un edicto de preguntas que los niños tenían que buscar en los textos entregados y escribir la respuesta tal como la mostraba la lectura.

Durante el desarrollo de la secuencia mi postura fue intrincada porque mi interior se veía sometido a un caos permanente con aquello que me generaba comodidad, frente a la exigencia de desarrollar una propuesta con actividades novedosas, congruentes y propias del ámbito académico, que me exigía cambios procedimentales, actitudinales y conceptuales acordes a las requerimientos que demanda un mundo con grandes avances en la comunicación y las tecnologías de la información.

Así pues, lleno de coraje y con gran valentía me dispuse a seguir adelante con el proyecto, siendo consciente de la importancia de enseñar a partir de un contexto real la comprensión lectora, lo que me dio la oportunidad de hacer un cambio en mi práctica docente al tener en cuenta los intereses de mis estudiantes, y asumir que la lectura es un proceso que a cada instante se tiene que disfrutar, que debo valorar cada momento compartido con los estudiantes, que el aprendizaje no es solo para el aula, sino primordialmente para aplicar en el entorno; que conozcan, que descubran, que se interroguen y que le pregunten al maestro, hacen de esta SD una sorprendente ruptura de lo que era y de lo que soy como docente.

4.2.2 Fase de desarrollo.

Esta fase se desarrolló en siete sesiones, en las que se se llevaron a cabo actividades enfocadas en la comprensión de las dimensiones que constituyen la variable dependiente: Contexto Situacional, Lenguística Textual y la Superestructura.

Docente 1

En esta fase está constantemente presente la **Descripción** porque se detalla lo desarrollado en las clases, debido a que en el inicio de los diarios me dedico a escribir sobre lo que sucede en el aula y muy poco se ve lo que está sucediendo o transformándose en mí como docente. Un ejemplo de esto se encuentra en el DC de la sesión 2 actividad 2 *“En esta oportunidad los estudiantes llegaron con lápiz, borrador y colores, para participar de la actividad a la que previamente se les había invitado. Se les explicó la dinámica del encuentro y se inició la conformación de los grupos de trabajo facilitándoles un papel bond. Haciendo recorridos por los grupos es notable la facilidad que tienen muchos para integrarse con los compañeros de otro salón y esto me lleva a considerar la posibilidad de continuar desarrollando encuentros para otras actividades académicas”*.

Desde el inicio de las sesiones emerge la categoría **Disrupción** debido a que realicé cambios en las prácticas habituales como el hecho de unir a los dos grupos para la ejecución de varias actividades contempladas en la secuencia didáctica, aquí los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar tanto conmigo como con el docente 2 y esto para ellos fue muy agradable ya que podían aclararse las dudas por parte del docente que ellos decidieran y además se propició la interacción entre los integrantes de los dos grupos para formar equipos de trabajo.

Otra oportunidad en la que se evidenció la **disrupción** fue al momento de proponer la creación de un contrato didáctico, lo que para mí representó un cambio significativo en el trabajo con mis estudiantes. Los acuerdos estipulados para la secuencia didáctica, marcaron un punto importante en todo el proceso y se vio reflejado en cambios como la manera de hacer los llamados de atención y la forma de involucrar a los estudiantes quienes estaban muy comprometidos y pendientes de que en cada actividad se cumplieran los acuerdos.

Igualmente se hizo presente en actividades como llevar a los estudiantes a visitar un pescador para que les hablara sobre los conocimientos que tenía acerca del mar y les aclarara dudas, lo que se convirtió en una opción que nunca había contemplado durante el tiempo que llevaba enseñando ya que no le encontraba un valor a ello, pero hacerlo permitió corroborar la importancia de involucrar a los estudiantes con su contexto para que el aprendizaje tuviera un mayor sentido y acorde con las vivencias del entorno.

Dicha categoría también se evidenció en la actividad 1 de la sesión 4, en la que reflexioné acerca de la importancia de tener un destinatario real, pues en esta oportunidad los estudiantes estaban escribiendo cartas para un experto, situación a la que me había acercado en alguna ocasión al solicitarle a los estudiantes que le escribieran una carta a su amigo, pero sin tener en cuenta una planificación y una estructura definida como se hacía en esta oportunidad, además, el hecho de que ellos se revisaran entre compañeros era otra acción que no me había atrevido a

desarrollar en el aula de clase por lo que estaba aprendiendo a realizar actividades que beneficiaban el proceso de enseñanza, no solo de la lectura sino también de la escritura, lo que llevó a que mi grupo se mostrara comprometido a participar de otras maneras en el desarrollo de la clase. Una de las reflexiones quedo registrada en el DC sesión 4 actividad 1: *“ hoy la actividad desarrollada con los estudiantes me permitió abordar de una manera diferente la carta ,ya que estaba acostumbrada a simplemente escribirla y revisar el primer escrito, en esta ocasión me tome el tiempo para que los estudiantes hicieran un primer borrador y a partir de este mejorar su escrito, note que a algunos estudiantes no les agradaba la idea de que les corrigieran y les pidiera que revisara para mejorar el escrito, pero siento que con esta actividad estoy aprendiendo a trabajar de una manera diferente a la cual estaba acostumbrada”*

La categoría **Crítico** también se hizo presente en esta fase al tomar posición frente a las diversas situaciones como el caso de escoger en que espacios desarrollar las actividades y cuál era la forma adecuada de involucrar a los estudiantes en cada sesión, como quedo registrado en el DC sesión 3, actividad 3: *“el escoger la concha, compartir las lecturas fue una buena oportunidad para trabajar las lecturas al aire libre, debo tener presente que en este espacio es bueno trabajar la primera hora de clases”*. Así, llegaba a cuestionar mis acciones para determinar cuál era la manera apropiada de resolver inconvenientes y situaciones propias del aula: *“en ocasiones organizar los grupos de trabajos se convierte en un desafío, es conveniente ir revisando diversas formas de organización para al final revisar cuales son más convenientes”*. Esta categoría también se hizo presente cuando sentía que cada sesión era una razón para aprender sobre la manera como estaba asumiendo mi rol docente, lo que se observó en el DC sesión 3 actividad 1: *“Es necesario continuar con ejercicios de lecturas en las que se les solicite traerlas de casa, así ellos se van a sentir con la libertad de escoger textos de su agrado.”* y en el

DC sesión 5 actividad 1: *“la actividad del día de hoy fue un poco extensa, pero lo importante es que los estudiantes se mantuvieron interesados y participaron, ellos están muy comprometidos”*.

La categoría **Autorregulado** estuvo presente en los momentos que fui capaz de revisar mis actuaciones respecto al cómo y por qué utilizo procesos, estrategias o respuestas particulares, la manera como atendía las situaciones que se presentaban en el aula y generaba soluciones que permitían el adecuado desarrollo de las clases. También se evidenció cuando diseñé actividades que posibilitaban dar cuenta de los resultados de aprendizaje y en las que los estudiantes se sentían cómodos, reflexiones que registré en el DC, sesión 5 actividad 2: *“la actividad se desarrolló acorde con lo estipulado en cuanto al tiempo y aprendizajes esperados, me gusta la forma como está evolucionando la aplicación de las actividades”* En este punto es necesario decir que la formación recibida por parte de la maestría me dio la posibilidad de cuestionarme y autorregularme en esta etapa de desarrollo de la S. D.

Docente 2.

En esta fase de desarrollo, realizada desde la sesión 1 hasta la sesión 7 se llevaron a cabo las diferentes actividades que dieron cuenta de la implementación de la SD. A partir de esta fase los estudiantes tuvieron la oportunidad de explorar diversos conocimientos con respecto al mar; desde los seres vivos que lo habitaban hasta sus problemáticas y causas, lo que permitió corroborar que a pesar que vivían tan cerca de este hermoso lugar, desconocían en gran medida lo que este implicaba para sus vidas, situación que se constituyó en una gran oportunidad para llevar a cabo una propuesta que implicara fortalecer las competencias en comprensión lectora de textos expositivos descriptivos.

En la primera sesión que llamamos: Presentación y negociación de la secuencia se llevaron a cabo dos actividades, la primera consistió en la invitación a un chapuzón en las playas donde cada tarde después de salir de la escuela los estudiantes llegan para divertirse, la segunda tuvo

que ver con la proyección de videos sobre las riquezas de ese mar, para concluir con la firma de acuerdos por parte de cada uno de los estudiantes y el docente.

En el desarrollo de esta fase surgieron las siete categorías: lo descriptivo, lo autorregulado, lo propositivo, lo critico, lo disruptivo, como se entiende la comprensión y como se enseña la comprensión. Sin embargo fue la categoría **descriptivo**, la que tuvo mayor protagonismo en mi diario de campo, puesto que me dedico a relatar todos aquellos aspectos que sucedieron en la realización de la SD, desde pequeños detalles que en otras ocasiones no le daba relevancia, como por ejemplo cuando el estudiante 2 expresa *“profe, habrán peces que respiren afuera del agua”*, hasta aquellos aspectos que fueron muy importantes para el desarrollo de la SD, como por ejemplo cuando el estudiante 14 afirma : *“es importante profe no solo leer los acuerdos sino tenerlos presente en cada momento en el que se desarrolla la secuencia”* (DC, sesión 1).

A partir de la sesión 2, inicié propiamente la reflexión con respecto a mis prácticas como docente, momento en el que se hizo presente la categoría **lo autorregulado** especialmente frente a mis planeaciones que empezaban a ser distintas, ya que no me basaba en la mera enseñanza de contenidos, ni tampoco me mostraba como protagonista del escenario, al reconocer que los verdaderos actores eran los estudiantes, quienes iban a construir sus conocimientos a partir de un aprendizaje autónomo y activo y de las necesidades que ellos exteriorizaban. Ya no era el mismo, ya me sentía como un maestro diferente, debido a que las clases no eran monótonas y aburridas sino que despertaban el interés de los estudiantes, reflexiones que registré en el DC, en la sesión 1, actividad 2: *“En los momentos de analizar el trabajo realizado en clases puedo evidenciar que los estudiantes prefieren contextos diferentes al aula de clases, ya que son ellos los que expresan en qué lugares se siente más motivados para desarrollar la SD”*. De esta forma pude tener en cuenta dichas estrategias para fortalecer los procesos de aprendizaje.

Al volver sobre mi diario encuentro que en cada momento describo situaciones presentes en las clases pero claro no puedo plasmar todos esos sucesos porque me doy cuenta que tengo un grupo dinámico que cada instante está realizando cosas diferentes. Pero ya no me frustra esta situación si no que le saco ventaja, emergiendo de esta forma la categoría **propositivo** al querer llevar a los estudiantes experiencias diferentes marcadas por la creatividad y el dinamismo, así como en los momentos escritos en el DC en donde, *“les pido que trabajen en grupos y que cada integrante asuma roles según sus habilidades”*, como sucedió en la sesión 4, denominada *“aprendiendo de los expertos”*. De igual forma, me sentí un maestro propositivo durante la sesión 5, momento en el que *“los invite a realizar una lectura acerca del mar titulada, Algas: importancia de los colores, pero no en la cotidianidad del aula de clase sino a través de una salida a la playa en la que pudieron interactuar de manera directa con las plantas sobre las que habían leído, observando los colores que estas poseían”* (DC, sesión 5). Esta actividad me llevó a evidenciar la categoría **Cómo entiendo la comprensión**, pues me sentí identificado con la manera como Jolibert (2002) asume la lectura, al afirmar que esta debe surgir en un contexto real, *“la lectura, es algo cotidiano, ya que nuestro entorno presenta diferentes tipos de textos y... para actuar en la vida diaria necesitamos atenderlos e interpretarlos”* (p. 27).

La categoría **crítico**, se muestra cuando empiezo a promover en los estudiantes la toma de decisiones, y a realizar actividades en la SD que no tenía en cuenta desde las prácticas tradicionales. Es así, que cobra gran importancia la lectura desde un ámbito real, así como el desarrollo de talleres que se hacían inicialmente de forma grupal o individual pero que posteriormente terminaba en una socialización con los aportes de todos. Para esto se usaron diferentes recursos didácticos que no había utilizado anteriormente en mis clases como fueron, los cuadros comparativos, las fichas, la lectura y análisis de diversos textos, la visita a un experto, entre otros, lo que da cuenta de un maestro más flexible, propositivo y conocedor de las

realidades de sus estudiantes. Algunas de estas reflexiones las registré en el DC, en la sesión 9 cuando expresó: *“es motivante para mi labor como docente saber que mis estudiantes no responden a un cuestionario de preguntas como lo realizaban antes de la SD, sino, que ellos construyen su saber a partir de diversas actividades que les brinda la oportunidad de aprender a través de trabajos cooperativos y flexibles, alejándome cada vez más de lo tradicional”*.

La última categoría que se encuentra en esta fase es la **Disrupción**, presente en cada una de las sesiones trabajadas en la SD en las que daba muestras de trascender mis prácticas tradicionales, categoría que relaciono en el DC cuando expreso, *“Ya no veo el salón como el único lugar donde se puede construir saberes junto con los estudiantes, sino que cualquier espacio del entorno por muy pequeño que este sea brinda la oportunidad de despertar en cada uno esa chispa que los motive a aprender y a soñar a partir de un mundo de conocimientos”* (sesión 9 actividad 1). En ese sentido, el aula dejó de ser el espacio físico donde se llevaba a cabo las clases, para extenderse a otros ámbitos mucho más significativos para los estudiantes, con los que ellos tienen contacto todo el tiempo, pero que no eran aprovechados.

Lo expuesto da cuenta de algunas de mis transformaciones en el proceso de enseñanza del lenguaje, lo que produjo cambios significativos al aprender a ser un maestro innovador que les permite a los niños descubrir nuevos conocimientos de forma contextualizada, divertida e interesante.

4.2.3 Fase de evaluación.

Esta fase se llevó a cabo en los diferentes momentos de implementación de la SD; sin embargo en las sesiones 8 y 9 se evaluó todo el proceso, retomando el contrato didáctico, con el fin de reflexionar acerca de los aprendizajes logrados.

Docente 1

Esta fase fue transversal a toda la SD, razón por la cual en cada sesión se evaluaba con los estudiantes los aprendizajes y la forma como se habían logrado, además de analizar las dificultades, lo que más les había gustado, entre otros; sin embargo en las sesiones 8 y 9 se llevó a cabo el cierre en el que se evaluó todo el proceso de la SD. En ese momento pude evidenciar que el trabajo desarrollado había sido de gran valor, lo que representó para mí una gran alegría ya que pude apreciar lo que aportó en mis prácticas de enseñanza de lenguaje. En este contexto surge la categoría **disruptivo** cuando observo a los estudiantes construyendo su propio aprendizaje y que son capaces de elaborar líneas de tiempo con todo lo realizado en la secuencia, procesos que en ningún otro momento de mi quehacer docente había considerado, lo que me demostró el gran potencial que tienen mis estudiantes y que son capaces de comprometerse cuando ellos son los protagonistas, lo que se vio reflejado en el disfrute por trabajar con la riqueza del contexto y el interés por aprender más al realizar otras consultas para ampliar sus conocimientos y tener una mayor comprensión del mundo; algunas de estas reflexiones se observan en el DC sesión 8 *“Primera vez que trabajo la línea de tiempo y jamás se me hubiera ocurrido trabajarla de la manera como se concretó en la secuencia, me siento muy emocionada, porque se ve que los estudiantes asimilaron un aprendizaje y son capaces de hablar con apropiación sobre todo el proceso llevado a cabo.”*

Docente 2.

Esta fase se presentó en las sesiones 8 y 9, que tenían por título: “Evaluando lo aprendido” y “Sumérgete en el mar a través es de la lectura”, respectivamente. Es importante señalar que la evaluación se llevó a cabo durante la aplicación de la SD, por medio de los ejercicios metacognitivos que los estudiantes realizaban al cierre de cada actividad, al responder preguntas como: ¿Qué aprendí hoy?, ¿Qué me gustó más de la clase?, ¿Qué me falta por aprender?, ¿Cómo

fue mi participación en clase?, ¿Qué dificultades tuve en el desarrollo de la clase?, ¿Para qué me servirá lo que aprendí?

Fue significativo para mi redescubrir esta forma de finalizar una actividad con los estudiantes, debido a que anteriormente no hacía parte de mi quehacer docente. Creo que el reconocer que no solo se cierra una clase dejando tareas para la casa, que muchas veces ni se realizan, sino preguntando por sus emociones y aprendizajes me ayudo en gran medida a reconocer las necesidades presentes en mis estudiantes. En este contexto surge la categoría **propositivo** ya que tenía en cuenta las expectativas que se generaban después de la realización de cada actividad. Estas reflexiones se hicieron también presentes en el DC, sesión 9 “Sumérgete en el mar a través de la lectura”, actividad 1, en la que registró mis ideas en el momento del cierre de la SD: *“nos encontramos finalizando el proyecto. Duro y arduo trabajo pero muy gratificante. Les propuse a los estudiantes compartir las actividades realizadas en la secuencia SD a través de una línea de tiempo donde pegaríamos muchas fotos y explicaríamos lo acontecida en cada sesión, no me esperaba tanta acogida y tanta disposición de su parte. Realmente sentí que algo cambiaba con respecto a mi metodología de enseñanza y que eso algo era muy bueno”*.

Así, el verme reflejado a través de los ojos de mis propios estudiantes me permitió cambiar mis prácticas de enseñanza pero sobre todo me dio la posibilidad de conocerlos mejor y entender sus necesidades para trabajar a partir de ellas, lo que me llevó a mirarme como un maestro **crítico** que reflexiona sobre su quehacer, pues así como lo sustenta Perrenoud (2007), “la práctica reflexiva debe constituirse en un hábito permanente en el docente pues esta supone una postura, una forma de identidad o un habitus” (p. 23). Participar de este hermoso proyecto ha marcado mi vida docente, aprendí que no es tarde para demostrar que si se pueden realizar actividades innovadoras con los estudiantes, que a pesar de los temores y adversidades al final la satisfacción de una trabajo más organizado y reflexionado no tiene precio, que es muy

importante entender que el mundo ha cambiado y con él la sociedad, y que si estamos dispuestos a hacer parte de estas nuevos avances epistemológicos los mayores ganadores son esos niños que a diario pasan por nuestras manos y que siempre han tenido la esperanza de que lo que están aprendiendo es lo mejor que le damos.

5. Conclusiones

Después de desarrollar este proyecto cuyo objetivo fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos expositivos, con FOS descriptiva, de los estudiantes de grado 5°, de la Institución Educativa Rural Miguel Pinedo Barros, del municipio de Dibulla, La Guajira, y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje de los docentes investigadores, se llegó a las siguientes conclusiones:

A partir de los resultados estadísticos obtenidos en la contrastación del Pre-test y el Pos-test, y reflejado en las medidas de tendencia central, se puede decir que se valida la hipótesis de trabajo, es decir, que la implementación de una secuencia didáctica (SD) de enfoque comunicativo, incidió en la comprensión de textos expositivos descriptivos, en los estudiantes de grado 5° de la I.E.M.P.B.

Al analizar los resultados obtenidos en el Pre-test, se encontró que los estudiantes presentaban dificultades principalmente en la Lingüística textual y la Superestructura, al ser las dimensiones en las que obtuvieron los más bajos puntajes antes de la implementación de la SD. Esto puede

deberse a que en la enseñanza del lenguaje no se ha trabajado a partir de textos completos sino con fragmentos de ellos y sin un propósito real de comunicación, desconociendo las necesidades e intereses de los estudiantes. Además, usualmente, el texto que se privilegia en las aulas es el narrativo, razón por la que los estudiantes desconocen la estructura y otras características de los textos expositivos, como ha quedado demostrado en diversas investigaciones como las desarrolladas por Marín y Aguirre (2010), Mejía y Flórez (2012), Iglesias (2016), entre otras.

Con respecto a los resultados del Pos-test, se encontró que los mayores avances se dieron en la dimensión Lingüística textual, lo que permite inferir que con la implementación de la SD, los estudiantes lograron entender mucho mejor las opciones de enunciación que utiliza el autor y sus marcas, así como también la importancia de los subtítulos, la utilización de los conectores, los campos semánticos y la puntuación del texto (Jolibert y Sraiki, 2009; Álvarez, 2010).

En cuanto a la superestructura, esta fue la que menos transformaciones tuvo para ambos grupos, de lo que se concluye que, a pesar de las actividades llevadas a cabo durante la intervención, persistieron algunas dificultades para reconocer la configuración jerárquica de los textos descriptivos, a partir de los cuatro procedimientos, como lo son: el anclaje, la aspectualización, la puesta en relación y el engarce por sub-tematización (Adam, 1991).

Los resultados observados después de la intervención, dan cuenta de la potencialidad de la secuencia didáctica, la cual fue diseñada para que entre los estudiantes y el docente se alcanzaran los objetivos propuestos. En este sentido, se resalta la pertinencia de la tarea integradora, que propició desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes, al considerar los intereses y necesidades de los mismos, además de promover el uso del lenguaje en diferentes situaciones comunicativas.

Por tanto, se demuestra que con la implementación de propuestas didácticas pertinentes, como es el caso de las secuencias didácticas y, además, asumidas desde un enfoque comunicativo, es

posible generar, no solo aprendizajes significativos en los estudiantes, sino también transformaciones en las prácticas de enseñanza de del lenguaje, las cuales tradicionalmente han hecho énfasis en la memorización y ejercitación de normas gramaticales. Esto se apoya en lo expuesto por Soto (2014) quien en su investigación plantea que existen prácticas que no reconocen la importancia de tener en cuenta elementos contextuales y partir de situaciones de comunicación auténticas.

Se destaca también la relevancia de enseñar a los estudiantes, desde los grados iniciales, la comprensión lectora de textos expositivos, si se tiene en cuenta que estos son los más usados para el aprendizaje escolar de las diferentes disciplinas. Al respecto, cabe destacar lo planteado por Salas (2012) quien considera que “la sociedad requiere de individuos capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de textos otorgados, ... utilizar y relacionarse con todo tipo de textos para satisfacer las necesidades de la vida como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos” (p.20). De este modo, la enseñanza de estrategias para la comprensión es un reto que los docentes desde la educación inicial deben afrontar, no sólo en el área de lenguaje, sino desde todas aquellas en las que los alumnos se enfrentan a textos expositivos. En este contexto, Pineda y Castaño (2014) reconocen que la lectura en el aula permite un trabajo conjunto integrado de las áreas del conocimiento y destacan que en ella está la base para la formación de ciudadanos activos y críticos.

Por medio del diario de campo fue posible realizar un análisis de la práctica de aula de los docentes participantes, lo cual posibilitó reflexiones y avanzar en la transformación de algunas de las prácticas de enseñanza, haciendo uso de la investigación. Al respecto Perrenoud (2007), asegura que “los profesionales, son quienes mejor pueden saber lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible” (p. 11), por lo que “resulta necesario que esa actitud y ese pensamiento reflexivo operen permanentemente sobre la dinámica del aula” (MEN, 1998, p.18)

En cuanto a las prácticas de enseñanza de lenguaje estas pudieron ser reflexionadas a partir de las categorías: descriptivo, autorregulado, propositivo, crítico, disruptivo, cómo se entiende la comprensión, cómo se enseña la comprensión. De esta forma, los docentes investigadores pudieron reconocer la importancia de considerar el contexto, así como las características y conocimientos de los estudiantes para promover un aprendizaje basado en situaciones reales que despierten el interés por los procesos de comprensión. Así mismo los docentes pudieron entender que es necesario desarrollar evaluaciones formativas, que se lleven a cabo en diferentes momentos del proceso, lo que implica asumir la evaluación como una oportunidad de aprendizaje que contribuye a que los estudiantes sean conscientes de lo que han aprendido y de lo que necesitan mejorar, y a los docentes identificar las fortalezas y necesidades que presentan los estudiantes para alcanzar de forma adecuada los objetivos de aprendizaje propuestos.

6. Recomendaciones

En este apartado se pretende realizar algunas recomendaciones derivadas de los resultados del presente proyecto que pueden llegar a ser de utilidad para docentes del área y futuros investigadores interesados en el campo de la didáctica del Lenguaje.

1. Se recomienda a los docentes implementar SD para la enseñanza del lenguaje, debido a las grandes ventajas que ofrece: surge en situaciones discursivas reales que se pueden constituir en la tarea integradora, es construida a partir de las necesidades de los estudiantes, implica un trabajo colaborativo permanente, tiene en cuenta unos acuerdos consensuados entre docente y estudiantes, y entre estos, así mismo, las actividades se articulan alrededor de un objetivo de aprendizaje, y se desarrolla en tres momentos, tales como, la apertura, desarrollo y cierre, lo que permite potenciar un trabajo más organizado y dinámico.
2. Igualmente, se recomienda tener en cuenta en la enseñanza del lenguaje los postulados del enfoque comunicativo, ya que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa, lo que conlleva a que los estudiantes aprendan los diferentes usos del lenguaje de acuerdo a las situaciones discursivas que se presentan en los diferentes contextos; para esto es necesario llevar a los educandos a interactuar con diferentes tipos de textos, haciéndolos protagonistas de las construcciones de su saber.
3. Por lo anterior, se resalta la importancia de abordar el texto expositivo en las aulas de clase, ya que es uno de los que más presencia tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes disciplinas, sin embargo, es uno de los menos trabajados. En

este sentido, se sugiere continuar realizando procesos de investigación que permita aportar a los maestros, cuáles pueden ser las estrategias más pertinentes para el abordaje de este tipo de textos, y apropiarlas para su implementación en el aula.

4. También se recomienda tener en cuenta en los procesos de evaluación la metacognición, ya que a través de esta los estudiantes pueden reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, cuáles de estos fueron significativos, y en cuáles hay que seguir trabajando. Además, asumir este tipo de evaluación hace que el docente replantee su rol, si se tiene en cuenta que el mismo exige promover la auto-co y hetero evaluación, brindando a los estudiantes la posibilidad de regular y tomar control de sus propios procesos de aprendizaje.

5. De igual forma, para futuras investigaciones que tengan como campo de interés los textos expositivos se recomienda profundizar en el trabajo sobre la Superestructura, de tal manera que los estudiantes puedan comprender que este tipo de texto, además de contar con una estructura general, puede organizarse a través de diferentes FOS, lo que conlleva a la necesidad promover la lectura y análisis de diferentes tipos de textos expositivos, desde la educación inicial. Lo anterior, se sugiere dado que en la presente investigación fue la dimensión que menos se transformó.

6. Es importante tener en cuenta que el registro de las clases mediante el diario de campo, se constituye en una oportunidad para el maestro de reflexionar y fortalecer los procesos de enseñanza, si se tiene en cuenta que a través de este ejercicio el profesional de la educación puede analizar su actuación en el aula, y las concepciones que subyacen a la misma, requisito fundamental para trascender las prácticas tradicionales.

7. Por último, es muy interesante continuar con este tipo de proyectos, que como se hace evidente en esta investigación, aporta de manera significativa al aprendizaje en la comprensión lectora de los estudiantes y al mejoramiento de la práctica docente, ya que

permite ser trabajada en diferentes áreas del saber y de forma transversal gracias a su flexibilidad en el desarrollo de la mismas.

7. Referencias bibliográficas

- Amado B, Benítez M y De Mier M (2015). *Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria*. Córdoba, Argentina.
- Aguirre, P., y Quintero, Y. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de EBP, de la institución educativa la inmaculada de la ciudad de Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Alonso M y Mateos J. (1985) *Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez, T (2005): *Didáctica del texto en la formación del profesorado*, Madrid, Síntesis.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona, España: Octaedro.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas
- Bonilla E y Rodríguez P (2013) *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Universidad de los Andes Facultad de Economía. Ediciones UNIANDES. Bogotá.
- Cáceres, A. Donoso, P. Guzmán, J. (2012) *Comprensión lectora “significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en nb2”* .Santiago De Chile.
- Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir. Serie Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós
- Cassany Daniel (2006) *Entre líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama

- Cassany D. y otros. (1994) *Enseñar Lengua*. Barcelona: editorial Graó, 1º edición
- Castillo, J. y Restrepo S. (2018) *Pequeños entomólogos describiendo el mundo de los bichos una secuencia didáctica para la comprensión del texto expositivo con fos descripción*, en los grados cuarto y quinto. Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Educación. Pereira
- Cisneros, M (2013) *Estrategias de Interacción Oral en el Aula. Una didáctica crítica del discurso educativo*. Didáctica de la Lengua Castellana. Editorial Magisterio.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures*. La haya: Mouton. (Trad. Cast. Estructuras sintácticas. México: Siglo XXI, 1974).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge: MIT Press. Traducción al español: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar (1970) Madrid.
- Díaz Barriga Ángel (2013) *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique
- Echeverry M y Rodríguez L (2018) “Nuestra tierra también es de ellos”: Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos-descriptivos. . Universidad Tecnológica de Pereira. Maestría en educación. Pereira, Colombia.
- Garton, A. (1994) “Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición”, ed. Paidós, España
- Gaviria A (2018) “Mis amigos del mar “una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos con fos descriptiva, de los estudiantes de grado primero y segundo de la institución educativa empresarial Dosquebradas. Universidad Tecnológica de Pereira Maestría en Educación

- Grajales I (2017) “Viajemos al mundo de la alimentación en las plantas a través de las letras” una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos. Universidad Tecnológica De Pereira. Maestría En Educación. Pereira, Colombia.
- Grupo de Lenguaje Bacatá. (2015). Texto Expositivo: Leer, escribir y dialogar para aprender. Bogotá. Editorial Gente Nueva
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación, quinta edición. México: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Hernández M (2017) “Las plantas también se alimentan” una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos. Universidad Tecnológica De Pereira .Facultad Ciencias De La Educación. .Maestría En Educación. Pereira
- Hymes D. H. (1972) Acerca de la competencia comunicativa Traducido por Juan Gómez Bernal (1996) Departamento De Lingüística. Universidad Nacional De Colombia.
- Iglesias Hernández Sandra Milena.(2016) *La Comprensión De Textos Expositivos De Enfoque Comunicativo En La Educación De Jóvenes Y Adultos*. Universidad Tecnológica de Pereira. Maestría en educación. Pereira, Colombia.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Jolibert, J., y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Lerner, D. (1984). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. En Lineamientos de Lengua Castellana (p. 72). Magisterio
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Lomas C. (2002) El aprendizaje de la comunicación en las aulas. España. Ed Paidós.

- Marín, A., y Aguirre, D. (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos*. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- MEN (1998) *Lineamientos Curriculares de lengua castellana*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- MEN (2006) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Editor Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2011) Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media. Ministerio de Educación Nacional .Bogotá, Colombia.
- MEN (2017). Saber 5 y 9, 2009. Resultados Nacionales, Resumen ejecutivo. Bogotá.
- Mejía, M. Y. y Flórez, E. (2012). *Incidencia de una secuencia didáctica desde un enfoque discursivo interactivo en la comprensión global de textos expositivos forma de organización superestructural descriptiva, en niños y niñas del grado quinto de la institución educativa el Pital de Combia*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Maestría en Educación. Pereira, Colombia.
- Meyer, B. (1985). Prose Analysis Purposes, Procedures and Problems. En B. K. BRITTON y J. BLACK (comps.). *Understanding Expository Text. A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text* (pp.11-64, 269-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- OCDE (2016) La Educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación. Bogotá: MEN.
- Parra Salazar María Luisa (2018) *¡El zanjón lavapatas está vivo! Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos descriptivos, con niños de grado primero*. Universidad

Tecnológica de Pereira .Facultad Ciencias de la Educación Maestría en Educación.

Pereira, Colombia.

Pérez Abril, M., y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.*

Bogotá D.C.: Secretaría de Educación Distrital.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó

Pineda Valencia, M, C., Castaño Aguirre, A, M, (2014). “*La lectura como derecho en la formación de ciudadanía*”. En: Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 96: p. 147-162

Quiceno, L., y García, L. (2017). *Un viaje al maravilloso mundo de la narración con las mascotas: Incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión lectora de textos narrativos.* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira.

Reyes, J. (2013). *Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico.* Formación del profesorado en la sociedad de la información. Segovia, Diputación Provincial de Segovia y Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid.

Sáenz A. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora.* Blitz Serie Amarilla. Navarra.

Sánchez J. (2013) *La comprensión de textos expositivos en el aula de ciencias sociales en la educación secundaria.* Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada, España.

Salas P. (2012) *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de nuevo León.* Maestría en ciencias con especialidad en educación. Universidad autónoma de nuevo león facultad de filosofía y letras. N.L., México

- Serrano S. (2000) *El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos*. Facultad de Humanidades y Educación Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.
- Silveira Caorsi, E. “*La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza*”. Discusión acerca la enseñanza de la lectura Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 19, 2013, pp. 105-113 Universidad ORT Uruguay Montevideo, Uruguay.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura. Materiales para la innovación Educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona
- Soto, J. (2014) *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° E.B.P*. Universidad Tecnológica De Pereira .Maestría En Educación .Pereira
- Schön, Donald A. (1987), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 2002
- Tabares Salgado P. (2017) “Yo, primero comprendo” *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión del texto expositivo descriptivo, enunciado del problema matemático en estudiantes de grado sexto* .Universidad Tecnológica de Pereira .Maestría en Educación .Pereira
- Teberosky, A. (1990). *El lenguaje escrito y la alfabetización*. En: *Lectura y vida*. Año 11#3
- Tolchinsky, L. (1989) “*Lengua, escritura y conocimiento lingüístico*.” Conferencia del XIV Seminario ‘Lenguas y Educación’, Sitges.

- Valencia C y Rincón Y (2016) *Naturaleza, conservación y vida: una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos en EBP*. Universidad Tecnológica de Pereira. Maestría En Educación. Pereira.
- Van Dijk, T. (1980): Estructuras y funciones del discurso. Siglo veintiuno editores .España. 14a edición actualizada 2005. México
- Van Dijk, T. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vega López, N., A.; Banales Faz, G.; Reyna Valladares, A. y Pérez. *Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. RMIE* [online]. 2014, vol.19, n.63, pp.1047-1068. ISSN 1405-6666.
- Vega, N. Moreno, T. (2017) Comprensión de textos expositivos: consideraciones teóricas y pedagógicas. *Revista internacional de ciencias sociales y humanidades sociotam* vol. XXVII, n. 2.
- Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade
- Vygotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Ciudad de la Habana, Cuba: Ed. Científico Técnica
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Uruguay: Ediciones Fausto
- Zavala Vidiella, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Graó
- Zebadúa, M y García, E. (2012) *Como enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. Universidad Nacional Autónoma De México.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarle a usted como padre, madre o acudiente del estudiante _____, quien participará de una investigación, acerca de la naturaleza de la misma, así como del rol del estudiante en ella.

La presente investigación está siendo desarrollada por los docentes Enith Yohana Mercado Sánchez y Luis Alberto Cardozo Ortiz, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo de este estudio es fortalecer la comprensión de textos expositivos, en los estudiantes del grado 5°, de la Institución Educativa Rural Miguel Pinedo Barros, mediante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la que se leerán y analizarán textos relacionados con el mar, enfatizando en la cultura propia, además de reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza de los docentes.

Si usted acepta a que su hijo (o acudido) participe de este estudio, se le pedirá responder preguntas de comprensión lectora, mediante dos cuestionarios, uno antes de iniciar la implementación de la secuencia didáctica y otro al finalizar la aplicación de la misma, y participar de diferentes actividades encaminadas a mejorar la comprensión de textos expositivos. En algunos momentos se podrán realizar registros fotográficos o videos, que podrán ser utilizados para la presentación de los resultados de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial siendo utilizada principalmente para los propósitos de la investigación. Las respuestas

a los cuestionarios serán anónimas y con base en los resultados encontrados se harán recomendaciones a la Institución Educativa, sin mencionar los nombres de los participantes, con el fin de que se considere la importancia de fortalecer la comprensión lectora desde un enfoque comunicativo.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su ejecución, el cual durará aproximadamente, seis meses. Igualmente, si lo considera necesario, puede sugerir que el estudiante no participe más del proyecto, en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto que mi hijo o estudiante a quien represento, participe voluntariamente en esta investigación, conducida por los docentes Enith Yohana Mercado Sánchez y Luis Alberto Cardozo Ortiz, considerando que he sido informado (a) del objetivo y alcance de este estudio.

Me han indicado también que el estudiante en cuestión, tendrá que responder dos cuestionarios y que participará en diferentes actividades, encaminadas a mejorar la comprensión de lectura, mediante una propuesta que durará aproximadamente, seis meses.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido también informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar al estudiante a mi cargo del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para éste o para mi persona.

De igual forma, autorizo la utilización, publicación y divulgación de fotos o videos en los cuales aparezca mi hijo o acudido, si así lo requiere la investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona que está desarrollando este proyecto.

Nombre del acudiente o padre de familia

Firma acudiente o padre de familia

C.C.

Nombre del estudiante

Firma del estudiante

Fecha: _____

Anexo 2. Secuencia didáctica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura: Lenguaje**
- **Nombre del docente: Enith Mercado y Luis Cardozo.**
- **Grupo o grupos: 5-A -5B**
- **Fechas de la secuencia didáctica: Enero a Junio del 2019**

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN	
TAREA INTEGRADORA: “Sumérgete en el mar a través de la lectura”. Una secuencia didáctica para la comprensión de textos expositivos descriptivos.	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS: Fortalecer las competencias en comprensión lectora de textos expositivos descriptivos, mediante el desarrollo de diferentes actividades relacionadas con la tarea integradora de la SD, que permita a los estudiantes de 5° de primaria de la Institución Educativa Rural	

Miguel Pinedo Barros, la identificación del contexto situacional, la lingüística textual y la superestructura, de los diferentes tipos de textos que se aborden durante el desarrollo de la propuesta.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Generar un contexto significativo y real para la comprensión textual
- Presentar las condiciones de implementación de secuencia didáctica y realizar la negociación del contrato didáctico.
- Analizar el contexto situacional de los textos expositivos descriptivos con relación al autor, enunciador, destinatario, contenido y finalidad.
- Identificar diferentes aspectos de la lingüística textual de los textos expositivos descriptivos tales como: progresión temática, formas paralingüísticas y conectores.
- Identificar la superestructura de los textos expositivos descriptivos a partir del anclaje, la aspectualización y la puesta en relación.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales**
- Textos expositivos descriptivos.
- La descripción
- Elementos del contexto situacional: autor, enunciador, objeto del mensaje y finalidad.
- Lingüística textual de los textos expositivos: Progresión temática, formas supra lingüísticas (título, subtítulo, cuadros, marcas tipográficas), conectores.

- Superestructura: Anclaje, Aspectualización y Puesta en relación (comparación y metáfora).
- El mar: características, ecosistemas, utilidad, problemáticas, etc
- **Contenidos procedimentales**
- Análisis de videos
- Invitación a expertos
- Salidas pedagógicas
- Realización de anticipaciones a los textos
- Lectura y comparación de diferentes tipos de textos
- Lectura y comparación de textos expositivos.
- Elaboración de organizadores gráficos
- Análisis de la situación de comunicación de los textos expositivos: autor, enunciador, objeto del mensaje y finalidad.
- Identificación de comparaciones y metáforas presentes en los textos descriptivos.
- Reconocimiento de los elementos de la lingüística textual y sus uso en los textos expositivos descriptivos: conectores, progresión temática y formas supralingüísticas.
- Establecimiento de relaciones entre los títulos y subtítulos de los textos leídos.
- Identificación de las ideas principales del texto.
- **Contenidos actitudinales**

- Reconocer la función social de los textos expositivos
- Valorar la lectura como una práctica social
- Disfrutar de la lectura de textos expositivos descriptivos.
- Apreciar y respetar las diferentes ideas expuestas por sus compañeros.
- Demostrar interés y compromiso con las actividades desarrolladas en la SD
- Valorar el aprendizaje que se construye a través del trabajo colaborativo.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- Aprendizaje colaborativo
- Construcción guiada de conocimiento
- Apoyo entre pares
- Selección de textos expertos
- Uso de TICS
- Videos

El planeta bajo el agua: LOS GIGANTES DEL MAR | Grandes documentales

<https://www.youtube.com/watch?v=kYrNtsIZu1Y>

DOCUMENTAL, LA VIDA EN EL FONDO DEL MAR, DOCUMENTALES
NATIONAL GEOGRAPHIC ESPAÑOL, NATIONAL GEOGRAPHIC

<https://www.youtube.com/watch?v=Hdjonfr9U-4&t=3s>

Sargassum : Una PHAEOPHYTA tropical

<https://www.youtube.com/watch?v=f-7GIsOCjuI>

<http://www.urosario.edu.co/UCD/Derecho-del-mar/>

FASE DE DESARROLLO

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

ESTÁNDAR:

Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria.

OBJETIVO: Presentar las condiciones de implementación de la secuencia didáctica y realizar la negociación del contrato didáctico.

INDICADORES:

- Propongo ideas para el desarrollo de la SD
- Participo en la elaboración del contrato didáctico

ACTIVIDAD 1. “invitados a un chapuzón”

**APERTURA:**

Se les da la bienvenida a los niños para que disfruten de una tarde en la playa dándose un delicioso baño en el mar en compañía de los docentes.

DESARROLLO:

Después de compartir un refrigerio se invita a los niños a realizar un dibujo libre del mar en grupos de trabajo, en el que expresen lo que el mar significa para ellos. Los grupos exponen los dibujos y se establece una diálago, a partir de las siguientes preguntas:

¿Te gusta el mar?

¿Qué es el mar?

¿Por qué es importante el mar?

¿Cuál es la utilidad del mar para ustedes?

¿Qué conoces sobre el mar?

¿Les gustaría conocer más sobre el mar?

Las respuestas son registradas por los docentes, quienes también comparten con el grupo sus ideas acerca del mar.

CIERRE:

Finalizada la actividad se indaga acerca de cómo se sintieron y qué fue lo que más les gusto de las actividades desarrolladas.

Para finalizar, se les dice a los estudiantes que piensen y escriban qué les gustaría aprender sobre el mar, y que esas ideas las van presentar para el siguiente encuentro.

Actividad 2. Presentación de video y negociación de la secuencia didáctica.

Apertura

Se presentan los objetivos de la sesión. Seguidamente se comparten las intervenciones de los estudiantes en relación con los aspectos que desean conocer del mar y se indaga acerca de cómo creen que se puede conseguir esa información.

Desarrollo:

Se presenta un video:

El planeta bajo el agua: LOS GIGANTES DEL MAR | Grandes documentales

<https://www.youtube.com/watch?v=kYrNtsIZu1Y>

Se formulan preguntas sobre lo observado en el video y aquello que apreciamos en el contexto. Después se abre un espacio donde los estudiantes expresarán:

¿Les gustó el video?

¿Sobre qué trataba el video?

¿Qué parte del video les llamó más la atención?

¿De qué forma fue realizado el video?

¿Sería igual el video si no se explicara detalladamente cada una de las cosas que vimos?

¿Qué reflexión se pueden generar a partir del video?

Posteriormente se les presenta la propuesta de trabajar una secuencia didáctica en la que se van a aprender muchas cosas sobre el mar y que para esto se implementarán estrategias para leer y comprender textos expositivos, los cuales, posibilitarán ampliar información sobre el tema de interés; en este contexto, los docentes comparten el título de la SD, describen las actividades a desarrollar, los objetivos de la SD y las formas de evaluación, brindando un espacio para que los estudiantes aporten sus ideas.

Se da inicio a la construcción de los compromisos por medio de un trabajo grupal, para lo cual los estudiantes encontrarán unos peces en cartulina en los que podrán hacer las anotaciones sobre sus compromisos, normas y propuestas en cuanto a las actividades y formas de evaluación. Finalmente, el contrato didáctico se socializa, llegando a acuerdos sobre el mismo y se coloca en un lugar visible del salón para ser retomado en cada sesión.

CIERRE

Se evalúa la sesión preguntando a los estudiantes cómo se sintieron y explorando sus expectativas frente al trabajo a desarrollar. Como compromiso, se les pide que lleguen a la próxima clase con ropa cómoda para iniciar la decoración de un espacio del salón alusivo al mar y que lleven diferentes textos que traten sobre el mismo.

SESIÓN No 2: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES**ESTÁNDAR:**

- Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

OBJETIVO:

Establecer semejanzas y diferencias entre los diversos textos que llevan los estudiantes y docentes al salón de clase, por medio de estrategias de búsqueda y selección de la información, con el fin de acercarlos a los textos expositivos.

INDICADORES

- Leo diversos tipos de texto: expositivos, narrativo, líricos.
- Utilizo estrategia de búsqueda y selección de información.
- Comparo textos que tratan sobre un mismo tema.
- Establezco diferencia entre los poemas, narraciones y textos expositivos.

ACTIVIDAD 1.

APERTURA: Cómo se habla del mar en los textos

Se da la bienvenida a los estudiantes y se realiza la presentación del objetivo de la sesión que consiste, por un lado, en decorar un espacio en el salón de clase alusivo al mar, y por el otro lado, en comparar diferentes tipos de textos que abordan un mismo tema, pero con diferentes propósitos.

DESARROLLO

Se inicia la decoración del salón de clase con elementos propios del mar diseñados por los niños en diferentes materiales, este espacio se irá enriqueciendo durante todo el desarrollo de la secuencia didáctica.

Luego los estudiantes se organizan en subgrupos y se les pide que compartan los textos solicitados en la sesión anterior, identificando el tipo de texto (si es narrativo, lírico, expositivo, etc), el tema, el propósito de cada uno, la forma cómo se organiza la información, entre otros; para esto deberán desarrollar el siguiente cuadro comparativo:

Texto	Text	Text	Text	Text
Características	o 1	o 2	o 3	o 4

Título				
Tipo de texto				
Tema				
Propósito del texto				
Cómo se presenta la información (estructura)				
¿Qué tienen en común?				
¿Qué los diferencia?				

Terminado el ejercicio, los grupos realizan la presentación de los cuadros comparativos, mientras el docente aclara, explica y complementa. Finalmente cada estudiante registra en su libreta las conclusiones elaboradas de manera conjunta.

CIERRE

Para finalizar la sesión los estudiantes diligencian la siguiente información en su libreta de apuntes para reflexionar sobre los aprendizajes que obtuvieron.

¿Qué	¿Qué	¿Qué me	¿Cómo fue	¿Qué	¿Para
Aprendí hoy?	me gusto más de la clase?	falta por aprender?	mi participación en clase?	dificultades tuve en el desarrollo de la clase?	qué me servirá lo que aprendí?

Luego se le entrega a cada estudiante un texto expositivo sobre el mar, para que realice la lectura de este en casa y lo comparta con sus familiares.

SESIÓN No 3: PESCANDO IDEAS**ESTÁNDAR:**

Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.

OBJETIVO:

Comprender el contexto situacional de un texto expositivo descriptivo, mediante la identificación del autor, enunciador, objeto del mensaje y finalidad, mediante el desarrollo de diversas actividades de lectura.

INDICADORES:

Identifico el autor y enunciador del texto expositivo leído

Reconozco el contenido y propósito del texto expositivo leído.

Identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.

ACTIVIDAD 1**APERTURA**

Se inicia con un saludo de bienvenida y se presenta el objetivo de la sesión. Se entregan los materiales para el diseño de un nuevo elemento que será agregado al mural.

DESARROLLO

Se les pregunta a los estudiantes si les gusta la lectura que llevaron a casa y se socializan algunas de las ideas más importantes identificadas por ellos. Se retoma la lectura del texto expositivo de forma silenciosa, para luego leer en voz alta frente a los demás compañeros.

RAYAS



ORDEN RAJIFORMES

INFORMACION Y CARACTERISTICAS

Dentro del superorden *Batoidea* se encuentra el orden de los *Rajiformes*, al que pertenecen los peces cartilaginosos mundialmente conocidos como rayas, a su vez integrados en 13 familias. Están estrechamente relacionados con los tiburones.

DESCRIPCION DE LAS RAYAS

Los signos más distintivos de las rayas son las aletas y la zona dorsoventral del cuerpo. Esta última es aplanada y el endoesqueleto está compuesto totalmente de cartilago. Sus vértebras delanteras están fusionadas.

Las aletas pectorales son grandes y su ondulación es la que impulsa a la raya a través del agua. La parte central del cuerpo se conoce como disco. Poseen cuando mucho 2 aletas dorsales, y están desprovistas de aleta anal. La aleta caudal es corta o inexistente. La cola suele ser larga, delgada y similar a los látigos, con afiladas y aserradas lengüetas.

Tienen hocicos delgados y puntiagudos cubiertos con una aleta nasal carnosa en la mayoría de los casos. No poseen membrana nictitante y sus corneas están unidas a la piel que rodea los ojos. Detrás de esta y en la zona del vientre se encuentran las hendiduras branquiales; la mayoría de las especies tienen 5 con excepción de la raya *Hexarhynchus bickelli*.

El peso y longitud de las rayas es tan variable en tanto existe un gran número de especies, pero existen algunas que sobrepasan los 2 y hasta los 5 metros de longitud.



DISTRIBUCION Y HABITAT DE LAS RAYAS

Las rayas están presentes en todos los océanos del mundo, desde el Ártico hasta el Antártico en plataformas costeras, mares abiertos y zonas abisales a profundidades de hasta 3,000 metros por debajo de la superficie marina. No obstante, existen unas pocas especies que viven en los ríos y estuarios de agua dulce.

COMPORTAMIENTO DE LAS RAYAS

A las rayas les gusta descansar en el lecho marino y ondular sus aletas para agitar la arena y así enterrar parcialmente su cuerpo, esto es especialmente útil para camuflarse y evitar a los depredadores. Las rayas que presentan este comportamiento son bentónicas. Otras especies como la mantaraya, son pelágicas y acostumbran cruzar los océanos.

Sus métodos de natación se caracterizan por la propulsión a través del agua con movimientos ondulatorios de las aletas y movimientos laterales de la cola y de la aleta caudal en caso de que tengan una. Una práctica usual de las rayas es saltar fuera del agua en un intento por liberarse de los parásitos que se fijan a su piel o las siguen muy cerca de su cuerpo.

Por otra parte, las costumbres sociales de las rayas varían de acuerdo a la especie. Muchas se reúnen en grandes grupos y otras prefieren permanecer solitarias.



ALIMENTACION DE LAS RAYAS

Gran parte de las rayas mantienen una dieta carnívora y se alimentan de peces pequeños, moluscos y otros invertebrados que atrapan en el fondo marino, mientras que otras especies se alimentan de plancton.

REPRODUCCION DE LAS RAYAS

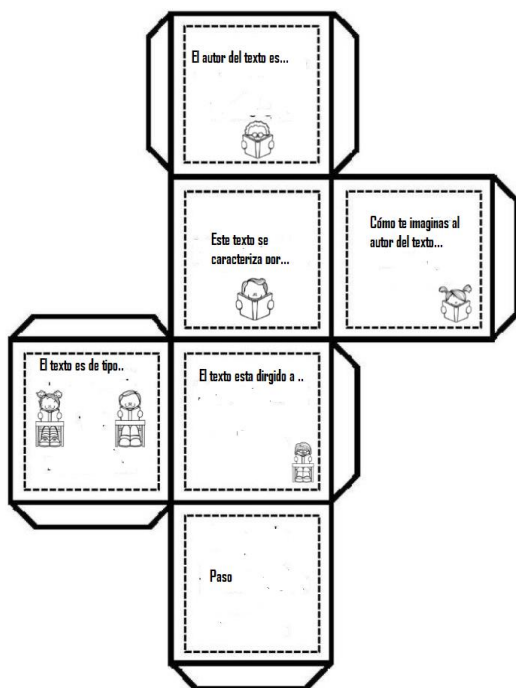
La mayoría de las rayas son especies vivíparas y ovovivíparas, es decir, dan a luz crías vivas. Otras rayas ponen huevos en unas estructuras corneas denominadas "bolsas de sirena". En todos los casos la fertilización es interna.

AMENAZAS DE LAS RAYAS

Los depredadores que se alimentan de las rayas y de sus crías son las principales amenazas. Tampoco hay que olvidar que fenómenos como la destrucción de su hábitat a raíz de la contaminación representan peligro, así como la pesca comercial en vista de que algunas especies son comestibles.

Posted by [BioEnciclopedia](#) | Nov 28, 2013 | Animales, Peces

Terminada la lectura los estudiantes conforman varios grupos, y se les hace entrega de un dado que contiene en cada una de sus caritas, preguntas que buscan llevarlos a realizar inferencias sobre el autor, destinatario y finalidad texto. La actividad consiste en que los participantes lancen el dado con el propósito de dar respuesta a las preguntas; posteriormente el estudiante con más acierto de cada grupo participa en otra ronda de lanzamiento donde finalmente se muestra al estudiante que más aciertos obtuvo.



CIERRE

Para finalizar la sesión los estudiantes diligencian la siguiente información en su libreta de apuntes para reflexionar sobre el aprendizaje que obtuvo.

¿Qué Aprendí hoy?	¿Qué me gusto más de la clase?	¿Qué me falta por aprender?	¿Cómo fue mi participación en clase?	¿Qué dificultades tuve en el desarrollo de la clase?	¿Para qué me servirá lo que aprendí?
-------------------------	---	-----------------------------------	---	--	--

Se les deja como compromiso traer el texto “Raya” trabajado en la sesión y colores.

ACTIVIDAD 2

APERTURA

Se inicia con un saludo de bienvenida y se presenta el objetivo de la sesión. Se les pide que conformen varios grupos para dar inicio a las actividades.

DESARROLLO

Se retoma la lectura de “la raya”. Se les pide a los estudiantes que seleccionen la imagen de la persona que se imaginan habla en el texto: un pescador, un científico, un profesor y un pintor. Los estudiantes justifican la elección del personaje.

Posteriormente se les facilita un formato para que diligencien las siguientes preguntas en grupo de tres estudiantes:

¿A quién está dirigido el texto? Señalar en el texto las “palabras clave” que permiten identificar el posible destinatario del texto, con color verde.

¿Con qué propósito se escribió el texto?

¿Cómo se puede reconocer el propósito? Señalar en el texto las palabras clave con color azul que les permite reconocer el propósito.

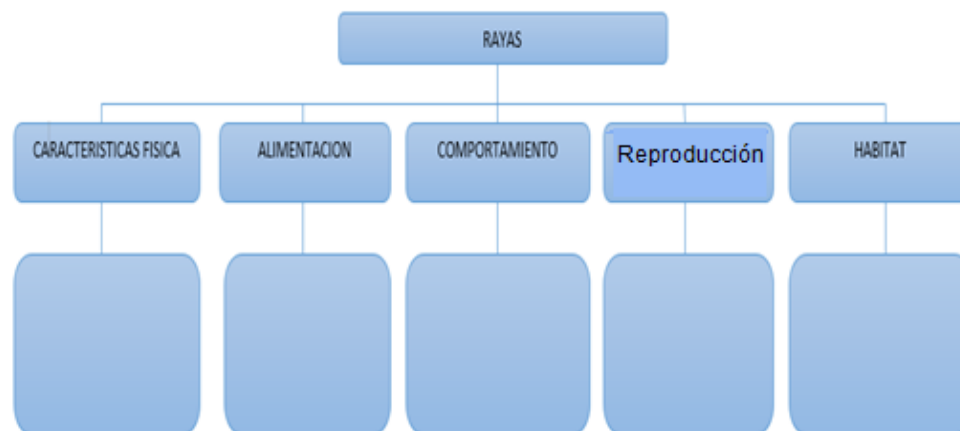
¿Qué tipo de texto es?

¿Qué características tiene? señalar cada una de sus características con color rojo

¿En dónde podemos encontrar este tipo de textos? ¿Para qué se usan?

¿Cuáles conocen?

Después, de haber realizado la actividad con los colores, se les hace entrega del siguiente esquema que deben llenar según la información solicitada.



Esta actividad se lleva a cabo de forma individual con el objetivo de que cada uno de los estudiantes infiera el tema desarrollado. Terminada la primera parte, se da paso a la socialización del trabajo teniendo en cuenta que se debe tomar nota de cada uno de los aportes significativos expresados.

CIERRE

¿Cómo les pareció la actividad?, ¿Qué aprendimos y qué nos faltó por aprender?, ¿las actividades fueron interesantes?, ¿será importante conocer el autor de un texto? ¿Por qué es importante saber el propósito del texto? ¿Es útil la información del texto?

¿Cuál era el tema tratado en el texto? ¿Identificaron quien escribió el texto?

¿Creen que quien escribió el texto conocía del tema?

¿Entendieron el mensaje del texto? ¿Cuál es la idea principal del texto?

¿Cómo asumimos nuestras responsabilidades?

Los estudiantes realizan las anotaciones relacionadas con el contexto situacional y se les solicita que para la próxima sesión traigan noticias, informes o videos informativos sobre el mar, que sean de su interés.

ACTIVIDAD 3.

APERTURA

se presenta el objetivo de la sesión, y se solicita a los estudiantes que presenten el texto sobre el mar que trajeron a la clase para compartir con sus compañeros.

DESARROLLO

Se organiza un espacio para que cada estudiante tenga la posibilidad de socializar el texto que trajo, se realiza la lectura de los textos y, de manera individual los estudiantes diligencian el siguiente formato:

¿Cuál es el título del texto?	
¿Quién es el autor?	
¿Cuál es el propósito del texto?	

¿Qué tipo de texto es?	
¿Cuál es el tema del texto y cuál es su idea principal?	

Posteriormente se socializa el ejercicio, y a partir del mismo, el docente hace las explicaciones necesarias para aclarar las dudas e inquietudes de los estudiantes.

CIERRE: Se finaliza reflexionando a partir de las siguientes preguntas:

¿Que aprendieron sobre la importancia del autor de un texto?

¿Crees que con las actividades desarrolladas aprendiste cómo identificarlo?

¿Comprendiste la finalidad de un texto expositivo?

¿En cuáles situaciones de la vida real y con qué propósito lo utilizarías?

¿Cuáles textos expositivos conoces, dónde los haz usado?

¿Estuviste atento a la presentación de tus compañeros?

Al finalizar esta sesión se propone llevar un experto que nos hable sobre el mar motivándolos a planear la invitación, de este modo, se les propone elaborar una carta, para lo cual se les pide consultar modelos de cartas y su estructura, con el fin de traer la consulta en el próximo encuentro.

SESIÓN 4: Aprendiendo de los expertos.

ESTÁNDAR:

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.

OBJETIVO:

Elaborar una carta teniendo en cuenta la situación de comunicación, destinatario, propósito y estructura, con el fin de invitar a un experto en el tema del mar al aula.

INDICADORES:

Diseño un plan para la elaboración de la carta.

Produzco la primera versión.

Reescribo el texto a través de la propuesta de corrección.

Socializo el escrito con mis compañeros.

Identifico los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutor, mensaje y contexto.

Reconozco en situaciones comunicativas reales los roles de los interlocutores.

ACTIVIDAD 1

APERTURA:

Se inicia presentando los objetivos de la sesión, y socializando las consultas que hicieron sobre las cartas, mientras el docente toma nota en el tablero de las ideas más importantes.

DESARROLLO:

Se lleva a cabo la realización de la carta teniendo en cuenta su estructura:



DESPEDIDA

FIRMA

Se organizan los estudiantes en forma grupal, para que analicen las siguientes preguntas:

¿Han escrito o leído una carta? ¿En qué ocasiones y con qué propósito?

¿Cómo está organizada una carta?

¿Qué tan útil puede ser una carta? ¿Para qué la podemos utilizar?

Posteriormente se le entrega una carta a cada grupo para que la lean e identifiquen las características de la misma.

San Juan, 20 de octubre de 2008	<i>Fecha</i>
	<i>Encabezado</i>
Sr. Francisco Torres G. Director Escuela Muñoz Rivera	
	<i>Saludo</i>
Estimado Director:	
Me dirijo a usted en mi calidad de representante del 8vo grado, con el fin de solicitar autorización para realizar la tradicional despedida navideña que llevan a cabo los octavos a fin de año. En esta oportunidad la ceremonia sería el sábado 15 de diciembre, a las 2:00 pm, en la Sala del comedor de nuestra escuela.	<i>Introducción</i>
Como todos los años, los cursos se han dividido en comisiones que estarán a cargo de los distintos aspectos de la despedida, como son la música, el orden de las sillas, el espectáculo y otros, por lo cual podemos confiar en que todo saldrá de la mejor manera.	<i>Cuerpo</i>
Esperando contar con su autorización y apoyo, se despide atentamente ,	<i>Despedida</i>
Emanuel García Presidente del 8vo. grado	<i>Firma</i>

Después de lo anterior se les hace entrega de una hoja con la silueta de la carta para que elaboren el primer borrador, recordándoles el destinatario y propósito de la misma.

Terminado el ejercicio, los grupos intercambian las cartas y toman nota en sus cuadernos sobre los aspectos que consideran importantes de la carta que leyeron y que podría incluirse en la carta que el grupo va a enviar, además de los errores que identificaron. Acto seguido, con la mediación del docente, se realiza un conversatorio donde cada grupo expone las anotaciones realizadas para tenerlas en cuenta más adelante, así como los errores que identificaron en las cartas que analizaron.

Teniendo cada grupo el borrador de la primera carta y las anotaciones antes realizadas, se les hace entrega de otra hoja con la silueta de la misma para que retomen lo escrito en la primera versión, teniendo en cuenta todas las recomendaciones anteriores.

Finalizado el escrito de la nueva carta, cada grupo tiene la oportunidad de compartirla con el resto de sus compañeros, leyéndola en voz alta. Se somete a votación para escoger la mejor, procediendo luego a corregir entre todos, de igual manera se selecciona de forma democrática quien de los estudiantes escribe la carta con su puño y letra para ser enviada al experto.

CIERRE:

Para finalizar la sesión los estudiantes diligencian la siguiente información en su libreta de apuntes, llevando a plenaria las respuestas

¿Qué	¿Qué	¿Qué me	¿Cómo fue	¿Qué	¿Para
Aprendí	me gustó	falta por	mi	dificultades	qué me
hoy?	más de	aprender?	participación en	tuve en el	servirá lo
	la clase?		clase?	desarrollo de la	que
				clase?	aprendí?

Como compromiso para la siguiente clase, cada uno de los estudiantes elabora en su casa por lo menos dos preguntas que quisiera realizarle a la persona experta que se va a invitar, con respecto al tema del mar.

ACTIVIDAD 2

APERTURA

Se inicia presentando el objetivo de la sesión y se les recuerda que para la clase se va a contar con la presencia del invitado, razón por la cual nos trasladaremos a la sala de audiovisuales para la presentación de la ponencia a cargo de: Antonio Barros.

DESARROLLO

Se realiza una presentación de la persona encargada de la ponencia y se le da paso a su intervención. Luego de la presentación del experto del tema se abre el espacio para las preguntas por parte de los niños.

Finalizado el espacio de preguntas, se le agradece al ponente su presencia y se hace la despedida.

Posteriormente los estudiantes en el salón de clase se dividen en diferentes equipos, para que realicen anotaciones en sus cuadernos, las cuales son de tipo memoria de informe, teniendo en cuenta los siguientes pasos:

1. Cada uno de los integrantes de los grupos en forma ordenada expresa las ideas más significativas de la ponencia del experto.
2. Todos los aportes hechos son registrados en sus cuadernos de apuntes.
3. Luego, organizan las ideas con las que cada uno contribuyó teniendo en cuenta cuál consideran que debe ir primero, por ser una idea más amplia o más importante, y así sucesivamente con las otras, para esto se entrega el siguiente esquema:

Organizador de ideas	
Título de la ponencia	
Presentación del tema	
Aspectos abordados	1
	2
	3
	4
Términos nuevos	
<p>Después de haber realizado sus memorias, cada grupo elige a un relator para que las socialice con todos los compañeros de clase.</p> <p>Posteriormente, se realiza un análisis del discurso del ponente a través de la siguiente ficha:</p>	

	Cómo presentó la información el experto	
	si	no
Presentó la información mediante una introducción, desarrollo y conclusión		
La información entregada fue clara y completa		
Moduló con claridad las palabras		
Expuso con un ritmo y entonación favorable para la comprensión de la exposición		
Hizo contacto visual con la audiencia		
La postura corporal y gestos apoyaron la exposición		
Apoyo su exposición con cartelera		
Apoyo su exposición con videos beam		

Terminado el análisis, los estudiantes intercambian sus respuestas y debaten cada una de sus posturas, mientras el docente los lleva a reflexionar acerca del tipo de texto producido de manera oral por el invitado (expositivo) y las similitudes y diferencias con los textos expositivos que han leído en la SD

Después, a cada uno de los estudiantes se les hace entrega de la siguiente ficha, la cual debe diligenciarse a partir de la charla con el experto:

TÍTULO DE LA PONENCIA:

AUTOR:
CARACTERÍSTICAS DEL MAR:
BENEFICIOS :
AMENAZAS:
SOLUCIONES:

Al finalizar, se abre un espacio para socializar e intercambiar ideas, a partir de lo registrado en las fichas.

CIERRE

Posteriormente cada estudiante en su cuaderno responderán a las siguientes preguntas:

¿Cómo te sentiste con la presentación que hizo el invitado?

¿Qué aprendiste de la ponencia?

¿Para qué puedes utilizar lo aprendido?

Como compromiso se les pide ir cómodos para la siguiente clase ya que va a realizar una salida a la playa.

ACTIVIDAD 3

APERTURA:

Se inicia presentando el objetivo de la sesión, y recordando el comportamiento y cuidados que se deben tener en una salida de campo. Luego se realiza el traslado en forma organizada, a la zona de pesca de la playa.

DESARROLLO:

Estando en la zona de pesca, el docente y los estudiantes se acercan a un pescador a quien se le solicita compartir los conocimientos que tiene sobre el mar y algunas de sus experiencias. Seguidamente se abre un espacio para que los estudiantes le realicen las preguntas a partir de sus inquietudes. Finalizada la actividad, se le agradece al pescador y se regresa al salón de clases, procediendo a entregar a los niños el siguiente cuadro comparativo:

El mar: Un gran tesoro		
	EXPERTO	PESCADOR

Qué tipo de lenguaje utilizaron en la charla			
Qué tanto conocimiento tiene cada uno sobre el tema			
De donde creen que obtuvo cada uno su conocimiento.			
Para que creen que es útil el conocimiento que tienen.			
Qué estrategias utilizó cada uno para que sus ideas fueran comprendidas.			
Fue agradable escuchar su charla.			
Contesto apropiadamente cada una de las preguntas			
Tiene alguna importancia el espacio en el que se desarrollo la charla.¿por qué?			

Los estudiantes trabajan el cuadro comparativo en parejas, donde tendrán la oportunidad de leer las memorias elaboradas a partir de la charla del experto.

Seguidamente los estudiantes socializan sus cuadros comparativos y toman apuntes de las conclusiones generadas de cada una de las intervenciones.

CIERRE:

Para finalizar la sesión los estudiantes diligencian la siguiente información en su libreta de apuntes. Para reflexionar sobre los aprendizajes que obtuvieron.

¿Qué	¿Identifique la	¿Qué aspectos	¿Para qué me servirá
Aprendí	intención comunicativa	puedo destacar	la información
hoy?	de los ponentes de	del lenguaje	suministrada por el
	acuerdo a su contexto?	utilizado?	experto y el pescador?

Se les informa que en la siguiente clase se realizará de nuevo una salida a la playa, para que asistan con ropa cómoda.

Sesión 5: COMO ESTÁ ORGANIZADA LA INFORMACIÓN**ESTÁNDAR:**

- Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten, para utilizarla en la creación de nuevos textos.
- Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.
- Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información

OBJETIVO:

Identificar la organización espacial y la lógica del contenido de los textos expositivos descriptivos, teniendo en cuenta su anclaje, aspectualización y puesta en relación.

INDICADORES:

Realizo anticipaciones de los textos que leo

Identifico la relación de los títulos con el contenido de los textos.

Identifico la silueta de los textos expositivos descriptivos.

Identifico la manera como el autor realiza descripciones en el texto.

ACTIVIDAD 1**APERTURA:**

Se presenta el objetivo de la clase y se brindan las orientaciones respecto a la salida que se va a realizar. El docente y los estudiantes se desplazan a la playa ubicada en la zona baja de la plaza, allí se observan las algas que se encuentran en la orilla de la playa y se da inicio a un diálogo sobre esta especie marina. Luego se ubica al grupo en un espacio adecuado (un kiosco) para conformar grupos y desarrollar la actividad de lectura.

DESARROLLO

Inicialmente se les presenta el título del texto “algas: la importancia de los colores” el cual, se lleva escrito en una cartulina y se pega entre una de las palmas de coco. Para llevar a cabo las anticipaciones de la lectura se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Sobre qué creen que va a tratar el texto?
- ¿Qué tipo de texto será?
- ¿Qué conocen sobre las algas?
- ¿Por qué serán importante los colores?

Algas: la importancia de los colores

Si caminamos observando la línea de la resaca y, mejor aún, si nos ponemos una máscara de buceo y observamos el fondo a poca profundidad, podremos apreciar la riqueza en algas de nuestras aguas.

Lo primero que nos llama la atención al contemplar un ejemplar detenidamente, es la ausencia de tallo, hojas y raíz.

Es que estos seres bentónicos son vegetales primitivos en los que una única estructura, el talo, cumple todas las funciones.

Las algas se clasifican de acuerdo a los pigmentos que en asociación con la clorofila, les dan coloraciones diferentes.

Hay algas azules (Cianofitas), algas verdes (Clorofitas), algas pardas (Feofitas) y algas rojas (Rodofitas).

La luz al atravesar el agua se descompone en su espectro según las distintas longitudes de onda y es precisamente la diversidad de pigmentación que presentan las algas, la que les permite aprovechar la luz que llega a la profundidad en que habita cada una.

Rosario González de Baccino
«La vida al borde del mar»

Posteriormente se conforman grupos de tres estudiantes y se les hace entrega de la lectura recortada por párrafos, con el propósito de que ellos organicen la lectura según ellos consideren sea el orden correcto. Teniendo sus textos organizados cada grupo elige un representante para que exponga el trabajo realizado al resto de compañeros. Una vez

finalizada la presentación por parte de los grupos, se muestra la lectura original impresa en una cartulina para realizar una lectura conjunta y hacer el análisis de los aciertos y desaciertos que tuvieron en su organización.

Seguidamente se le entrega a cada grupo el texto completo y se les solicita que con colores diferentes señalen donde creen que se encuentran las partes del mismo, y la función de ese apartado: Título (azul), introducción (verde), desarrollo (rojo) y conclusión (amarillo)

Se socializa el ejercicio, mientras el docente aclara dudas y complementa, explicando cómo están organizados los textos expositivos, los cuales, cuentan con una introducción, un desarrollo y una conclusión o cierre y se compara con la estructura de otros tipos de como los narrativos. Así mismo, de manera conjunta, se aclara cuál es la función que cumple cada uno de estos apartados en un texto expositivo.

Título
INTRODUCCIÓN
DESARROLLO
CONCLUSIÓN

CIERRE:

Para finalizar los estudiantes responden en forma participativa a las siguientes preguntas:

1. ¿Les gustó la lectura?
2. ¿Qué importancia tienen los títulos en las lecturas?
3. ¿Por qué es importante identificar el orden jerárquico en los textos?
4. ¿De qué forma se encuentran estructurados los textos expositivos?
5. ¿Siempre encontraremos una conclusión en los textos expositivos? ¿Por qué?

ACTIVIDAD 2

APERTURA:

Se inicia la actividad con un caluroso saludo, acto seguido se presentan los objetivos de la sesión y se retoman los acuerdos pactados.

DESARROLLO:

Se les pide a los estudiantes que organicen diferentes grupos y se hace entrega de textos expositivos con diferentes FOS: dos grupos tendrán de tipo descriptivo, dos de causa efecto y otros dos de problema solución. Las lecturas serán las siguientes:



Texto expositivo descriptivo.



Texto expositivo, causa y efecto.

ESPECIES QUE MERECE UN RESPIRO

PARA FRENAR LA SOBREEXPLOTACIÓN PESQUERA DEBEMOS SABER QUÉ PESCADOS SE PUEDEN CONSUMIR, ESPECIALMENTE EN SEMANA SANTA, Y ASÍ PROTEGEREMOS LA VIDA EN LOS MARES.

1. Mero

Esta es una de las especies más amenazadas y al mismo tiempo de las más apetecidas. Está en la lista roja de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN).

Estados Unidos, Isla Caimán y Bahamas prohibieron su pesca.



2. Atún rojo

Debido a la pesca masiva, desde los años setenta esta especie se ha reducido en un 90 por ciento en el océano Atlántico.



3. Rayas

Algunas especies de rayas son muy vulnerables a la pesca indiscriminada por su lento desarrollo. Suelen ser unas de las víctimas de las redes de arrastre.



4. Tiburón

La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) ha incluido varios tipos de tiburones en la lista de especies en peligro de extinción. Debido a su desarrollo lento, son muy vulnerables a la pesca indiscriminada. En nuestro país al tiburón en estado juvenil se le denomina 'tollo' y es la base de succulentos platos de la cocina de mar. No debe consumirse.



Valen más en el agua

Estos peces son muy buscados por pescadores deportivos. La sugerencia es que si son capturados, sean devueltos al mar.



5. Pez vela

La pesca indiscriminada de esta especie no permite que lleguen a la madurez; la mayoría de los que se encuentran son juveniles. En la actualidad cada uno pesa aproximadamente 40 kilogramos, mientras que en los años sesenta pesaban alrededor de 120 kilogramos.

6. Marlin
Esta especie se redujo a la mitad en el último siglo pues suele salir afectada con la pesca del atún o el pez espada.



Los que sí se pueden comer sin afectar la vida marina

(Contrario a lo que le sucede al mero o al atún, las poblaciones de estos peces son abundantes y no están en extinción)



Pargo:
Debe consumirse especialmente en filete, lo que asegura que fue capturado de buen tamaño.



Medregal y jurel:
Son muy apetecidos por su sabor fuerte, que se acerca al del atún.



Cherna:
Es una especie muy cercana al mero, con características nutricionales muy similares.



Sierra:
Su carne es de color rosado y un poco grasosa. Suele consumirse frito, porque así se aprecia mejor su sabor.



Dorado:
Es un pez de sabor suave, por eso suele sazonarse con especias fuertes.

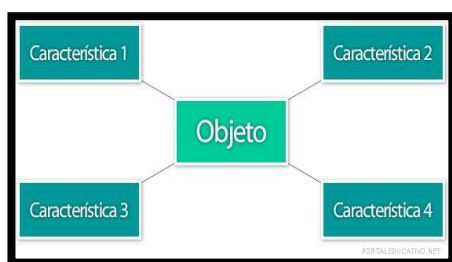
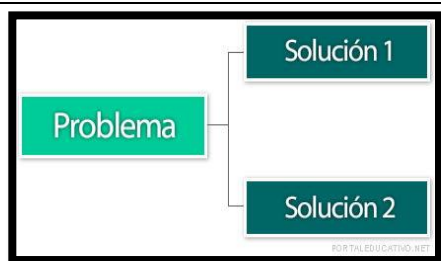
Fuente: Fundación Marviva. Infografía: CEET.

Texto expositivo, problema solución.

Se le dará tiempo a cada grupo para hacer análisis de la lectura y luego se formulan las siguientes preguntas:

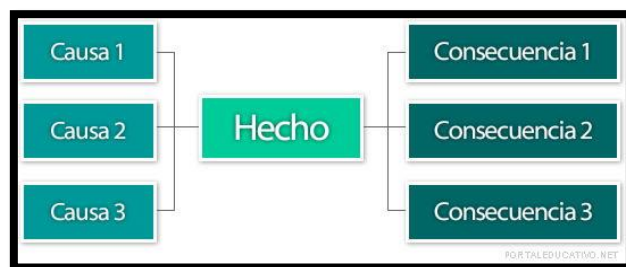
- Cuál es el tema principal de qué trata el texto
- Cuál será el propósito:
 - *Contar una historia?
 - *Describir las características de un animal, objeto o situación?
 - *Explicar las causas y consecuencias de un problema?
 - *Explicar las causas y posibles soluciones de un problema?
- Subrayar con color, algunas palabras del texto que les haya permitido identificar el propósito
- Como está organizada la información en el texto.
- Cuántos párrafos tiene?

Se procede a socializar el ejercicio, mientras el docente aclara, complementa y explica, buscando unificar conceptos con base en las respuestas dadas por los estudiantes en los diferentes grupos, completando cada uno de los siguientes esquemas dependiendo del texto que tenga cada grupo. Aquí se hace claridad a los estudiantes respecto a que un texto expositivo no solo tiene una estructura descriptiva, sino otras como la de causa/consecuencia, problema/solución, entre otras, y que esa estructura depende de la intención que tiene el autor con su texto.



Fos: Problema- Solución

Fos: Descriptivo



FOS: Causa-consecuencia

Cierre:

Para el cierre se plantean las siguientes preguntas para que de forma individual las resuelvan en el cuaderno:

- ✓ Puedo diferenciar un texto expositivo descriptivo de un texto expositivo de causa/consecuencia? ¿Cómo los puedo diferenciar?

- ✓ Puedo diferenciar un texto expositivo descriptivo de un texto expositivo problema/solución? ¿Cómo los puedo diferenciar?
- ✓ Es útil para mí saber qué tipo de texto expositivo estoy leyendo. ¿Porque?
- ✓ Cómo me sentí en el desarrollo de la actividad.
- ✓ Puedo aplicar lo aprendido en otras actividades. ¿Cómo cuáles?

ACTIVIDAD 3:

Inicio

Se saluda a los estudiantes y se les explica el objetivo de la sesión, luego se les facilita materiales para que pinten los animales marinos que se traen para la clase. Terminada la actividad se pegan en el salón para ambientar el espacio.

Desarrollo

Las bañistas + picantes

Con forma de seta, cerebro mutante o alien multicolor, las medusas llevan más de 600 millones de años en remojo en todos los mares del planeta.

Estos celentéreos, que miden de un milímetro a tres metros, deben su nombre a Linneo, un médico y naturalista sueco. Así les llamó porque sus tentáculos le recordaban a los caballos serpenteantes de la astuta y peligrosa gorgona Medusa, un monstruo griego. Existen más de 4.000 especies de estos seres gelatinosos y tan sólo en el Mediterráneo nadan 300 tipos. Su estructura es muy simple: tienen forma de campana rodeada de tentáculos con los que pican, atrapan los alimentos y se los llevan a la boca, que está en el centro de la sombrilla. Las medusas se mueven a propulsión, pero no son muy veloces y sólo algunas alcanzan los 55 km/h. Sin embargo, flotan fenomenal, porque el 95% de su cuerpo son moléculas de agua.



¿Parecidos razonables?

Elegantes, etéreas, translúcidas, iridiscentes, estrelladas... estos invertebrados marinos, parientes de los corales, son criaturas extraordinarias con los aspectos más increíbles.

De una, me convierto en plaga...

MACHO Y HEMBRA ADULTOS SE APAREAN

LAS PEQUEÑAS MEDUSAS JÓVENES NADAN LIBRES

EFIRA

De la pila se suelta cada una de ellas

Las larvas se pegan al suelo

LARVA

PÓLIPO

Los pólipos forman segmentos superpuestos

Estas criaturas marinas son sencillas, pero tienen una vida complicada! En el dibujo ves su ciclo vital, que oscila entre 3 meses y un año según la especie.

Y ¿cómo papá y mamá medusa dan vida a sus pequeñas?

Las larvas se posan una sobre otra en el fondo oceánico formando el pólipo que crece por segmentos, algo parecido a una pila de platos. Más maduras las medusitas se despegan de la torre para nadar libres y hacerse adultas.

¿Y cómo pican?

A la velocidad del rayo: el proceso sólo dura 3 milisegundos.

Observa el dibujo:

1. Los órganos urticantes (nematocistos) están listos y el filamento enrollado por donde saldrá el veneno, dentro de la cápsula. Cuando el pelillo (cnidocilo) toca la piel, se activa el "arma".
2. Entonces se abre el opérculo, el filamento sale disparado,
3. El garfio penetra en la piel de la víctima y, en ese momento,
4. Se hace un vacío que succiona el líquido venenoso y entra en el tejido. El escozor aparece al instante.

TENTÁCULOS

Cápsula

Nematocisto

Filamento enrollado

Cnidocilo

Opérculo

Garfio

PIEL

Se les presenta el título de la lectura “los bañistas más picantes” para que predigan el contenido del mismo. Luego que ellos den a conocer sus ideas, se le entrega a cada uno copia del texto para que realicen una lectura silenciosa. Posteriormente se escogen algunos estudiantes para que realicen la lectura en voz alta con el apoyo del docente,

finalizada la lectura se les solicita que conformen grupos de tres integrantes para proceder a diligenciar la siguiente ficha:

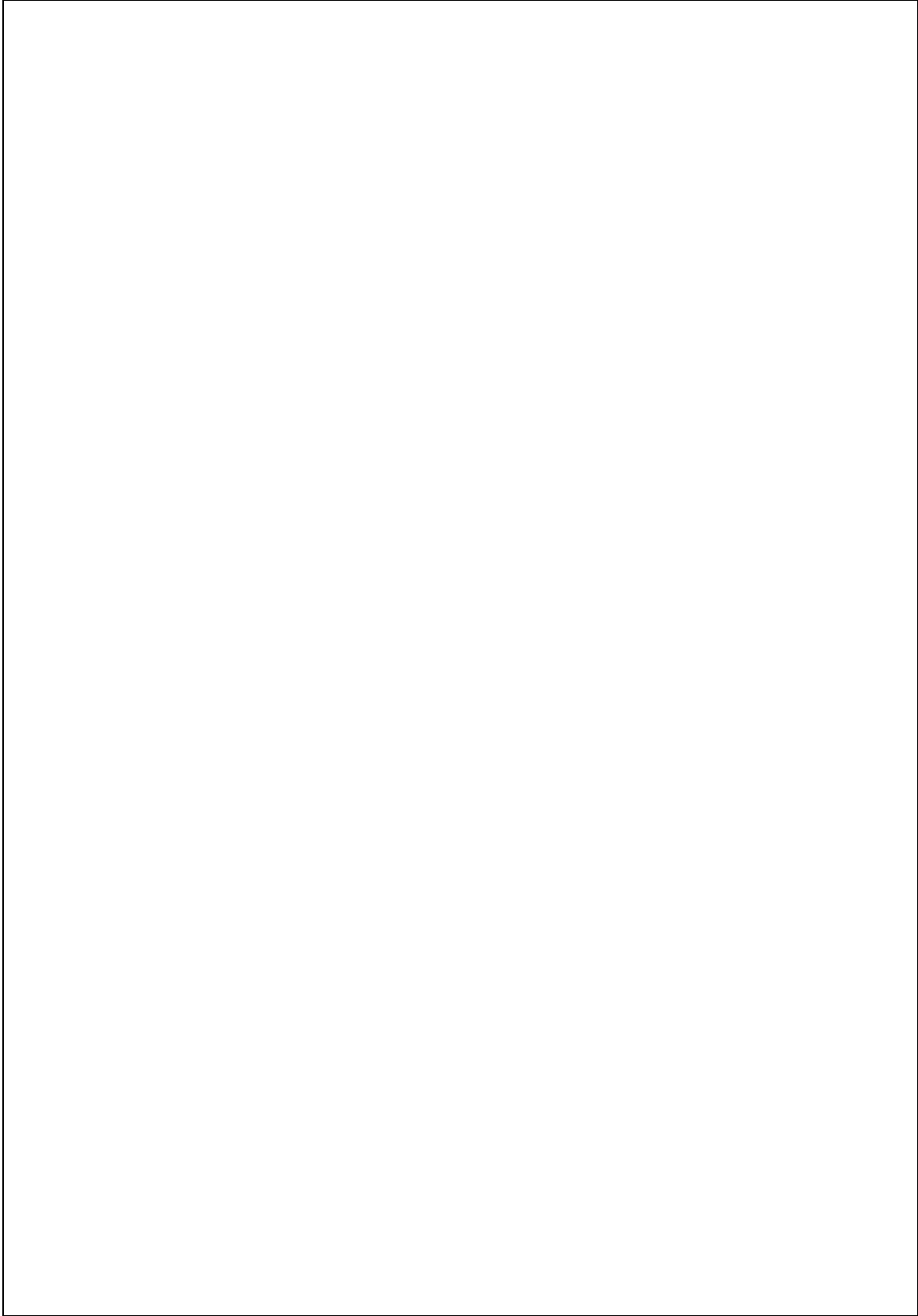
Estructura del texto expositivo

The diagram illustrates the structure of an expository text. It features a large blue rounded rectangle divided into three horizontal sections, each with a white rectangular box for text. To the right of the blue rectangle, three purple arrows point left towards the sections, labeled 'Título', 'Introducción', and 'Desarrollo' respectively.

Título

Introducción

Desarrollo



--

Una vez diligenciada la ficha esta se socializa para aclarar dudas relacionadas con la superestructura del texto expositivo para dar paso a las formas de organización supra estructural descriptiva. Para ello, se les facilita a los estudiantes el siguiente taller:

TALLER TEXTOS EXPOSITIVOS DESCRIPTIVOS

1. Qué tiene que ver el título con lo que se dice en el texto (anclaje)

Los bañistas más picantes	
--------------------------------------	--

2. Para qué se utilizan los siguientes subtítulos en el texto, qué función cumplen (anclaje)

De una , me convierto en plaga	
¿Y cómo pican?	

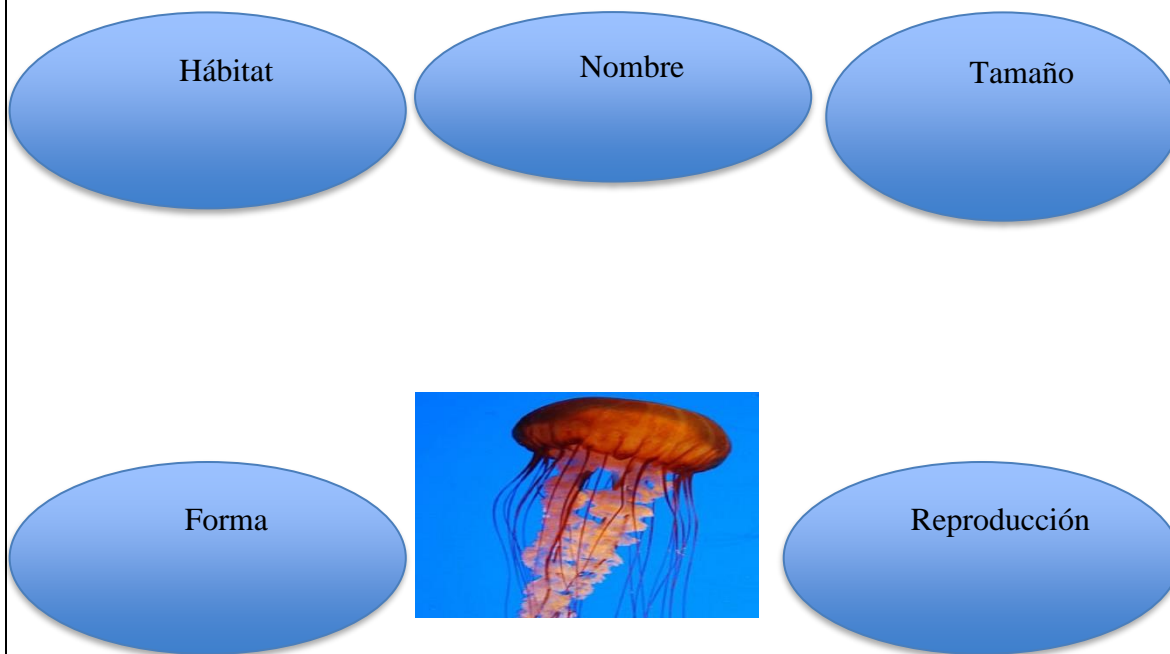
3. Con qué se comparan las características de la medusa, en qué aspectos se comparan (puesta en relación)

Cerebro mutante	
Caballos serpenteante	
Seres gelatinoso	
Pila de platos	
Velocidad del rayo	

4. Identificar en el texto las características de las bañistas más picantes y escribirlas (Aspectualización)

5. Cada grupo escoge a otro para socializar el taller, realizar confrontaciones y los ajustes que consideren necesarios; luego escogen a un relator para la socialización general.

Finalmente, se procede a completar la siguiente actividad con la información del punto cuatro, en la que los estudiantes junto con el docente agrupan las características de las medusas de acuerdo a la estructura presentada:



Cierre

Se les pide a los estudiantes que lleven la lectura a casa, la compartan con sus familiares y que ellos les comenten si han tenido sucesos en los que una medusa los pica.

También se les solicita que consulten en casa sobre tres tipos de medusas diferentes para socializar en clase.




ACTIVIDAD 4

Inicio

Se inicia la clase con un saludo y se expone el objetivo de la clase, luego los estudiantes socializan la consulta sobre las medusas.

Desarrollo

Se les pide que de manera individual diligencien el siguiente cuadro comparativo con la información que socializaron.

<p>Las bañistas más picantes</p>			
<p>Nombre</p>			

Tamaño			
Forma			
Hábitat			
Reproducción			

Posteriormente intercambian con los compañeros la información registrada y se les pide que revisen en su ficha si tienen frases en las que se establecen comparaciones, aclarando que el símil o comparación se utiliza para comparar un término real con otro que se le asemeje en alguna cualidad. Su estructura contiene las palabras “como”, tal como, “cuales” o similares. También se explica que los autores pueden recurrir a la metáfora, para dar a entender las características de aquello que quieren describir, brindando algunos ejemplos relacionados con la lectura y otras abordadas en sesiones anteriores.

Cierre

Se les facilita el siguiente formato para que cada estudiante lo diligencie y lo pegue en su cuaderno de actividades

Símil o comparación	S	N
	I	O
Utilizo las comparaciones con facilidad.		
Identifico comparaciones en un texto.		

Puedo dar ejemplos de comparaciones		
Comprendo para que se usen las comparaciones en un texto expositivo descriptivo		
Logro identificar comparaciones presente en los textos		
Diferencio una comparación de una metáfora.		

Se socializan las respuestas y se realizan las aclaraciones que sean necesarias.

Se les solicita que en casa elaboren la descripción de un animal marino para que los compañeros logren adivinarlo en la próxima clase.

ACTIVIDAD 5

Inicio

Se iniciara la clase con el saludo, seguidamente se realizará ajustes de los temas vistos en las sesiones anteriores, Posteriormente se les socializará el objetivo y las actividades que busca identificar las palabras que dentro del texto describen al animal marino.

Desarrollo

Se le solicita a cada uno de los estudiantes que pasen a detallar el animal que escogieron para que adivinen sus compañeros. El/la docente de manera simultánea realiza anotaciones en el tablero de aquellos adjetivos que usan los estudiantes para describir. Una vez finalizada la participación de los estudiantes, se les preguntas sobre las

palabras anotadas en el tablero y si saben a qué hacen referencia. Se retoma la lectura de “los bañistas más picantes” y se les pide que encierren aquellos adjetivos que se encuentran en la lectura. El/la docente pega en el tablero las palabras que extrajo de la lectura y les pide que verifiquen si son las que ellos escogieron, en la medida que se van pegando se les pide a los estudiantes que construyan nuevas oraciones utilizando estos adjetivos y realicen la respectiva anotación en su cuaderno de actividades.

Cierre

Se entrega el formato para ser diligenciado por los estudiantes, para afianzar las actividades de metacognición.

¿Qué aprendimos?
¿Cómo aprendimos?
¿Para qué nos sirve lo aprendido?
¿Cómo nos hemos sentido?

SESIÓN 6: ¿Y cómo se organizan las ideas en un texto expositivo?

ESTÁNDAR:

- Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

- Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.

OBJETIVO

Comprender el funcionamiento de la Lingüística textual en los textos expositivos descriptivos, respecto a la progresión temática, identificando las ideas principales de los párrafos que contiene el texto.

INDICADORES:

Realizo anticipaciones de los textos que leo

Identifico las ideas principales de los textos leídos

Identifico el tema principal de los textos leídos

Reconozco en los textos expositivos el sentido lógico del orden de las ideas.

Deduzco el tema central y las ideas principales en un texto expositivo con algunos elementos complejos en su estructura y con diversidad temática.

ACTIVIDAD 1

APERTURA

Se inicia la sesión con un abrazatón. Se presenta el objetivo de la sesión y se les entrega materiales para trabajar la nueva actividad que finalizada hará parte del mural.

DESARROLLO

Inicialmente se les presenta el título del texto que se va a leer en la clase y se les pregunta: ¿sobre qué creen que va a tratar el texto?, ¿cuál será el propósito? ¿Han leído o escuchado sobre este tema?, ¿dónde?, ¿cuándo?; ¿qué tipo de texto vamos a leer?, ¿por qué?, ¿para qué habrá sido escrito? Se escucha atentamente sus comentarios y se procede

a entregar una copia del texto a cada estudiante para realizar una primera lectura conjunta.

LA TORTUGA



Las tortugas marinas son animales vertebrados de la familia de los reptiles, por eso son de sangre fría. Pueden llegar a medir más de dos metros. Como las demás tortugas están provistas de un caparazón, pero el suyo es más plano, para nadar mejor. Las tortugas no tienen dientes, sino un pico endurecido para cortar.

Respiran por pulmones, por lo que necesitan subir con frecuencia a la superficie para respirar. En lugar de patas tienen dos aletas delanteras, que le sirven para impulsarse y dos traseras con las que dirigen el rumbo cuando nadan.

Las tortugas marinas pasan la vida en el mar, aunque van a la playa para poner huevos, que entierran en la arena. Las crías, al nacer deben llegar solas hasta el mar, caminando por la arena, aunque algunas son devoradas por las gaviotas y los cangrejos y no logran sobrevivir.

Se alimentan de medusas, moluscos, peces, crustáceos, erizos de mar y de algas, porque son carnívoras.

Tomado de <https://webdelmaestro.com/wp-content/uploads/2013/05/la-tortuga-marina.pdf>

Luego se les pide que en forma individual subrayen con lápiz de color las ideas que consideren más importantes de cada párrafo. Cuando todos los estudiantes tienen sus ideas subrayadas se les solicita que conformen grupos de cuatro estudiantes para que confronten sus ideas y completen el siguiente cuadro:

Título del texto:			
Idea principal del primer párrafo	Idea principal del segundo párrafo	Idea principal del tercer párrafo	Idea principal del cuarto párrafo

Se procede a socializar el trabajo realizado por los grupos y se hacen reflexiones acerca de la manera cómo se pueden identificar las ideas principales en un párrafo y de un texto.

Luego, con base en el mismo texto, se les dice que deben elaborar una pregunta a la que creen que responde lo que está en cada párrafo, así:

PÁRRAFO	PREGUNTA A LA QUE RESPONDE
<p>Párrafo N° 1:</p> <p>Las tortugas marinas son animales vertebrados de la familia de los reptiles, por eso son de sangre fría. Pueden llegar a medir más de dos metros. Como las demás tortugas están provistas de un caparazón, pero el suyo es más plano, para nadar mejor. Las tortugas no tienen dientes, sino un pico endurecido para cortar.</p>	
<p>Párrafo N° 2:</p> <p>Respiran por pulmones, por lo que necesitan subir con frecuencia a la superficie para respirar. En lugar de patas tienen dos aletas delanteras, que le sirven para impulsarse y dos traseras con las que dirigen el rumbo cuando nadan.</p>	
<p>Párrafo N° 3:</p> <p>Las tortugas marinas pasan la vida en el mar, aunque van a la playa para poner huevos,</p>	

que entierran en la arena. Las crías, al nacer deben llegar solas hasta el mar, caminando por la arena, aunque algunas son devoradas por las gaviotas y los cangrejos y no logran sobrevivir.	
<p>Párrafo N° 4:</p> <p>Se alimentan de medusas, moluscos, peces, crustáceos, erizos de mar y de algas, porque son carnívoras.</p>	
<p>Se realiza la socialización del ejercicio, mientras el docente aclara, amplía y complementa; en este contexto lleva a los estudiantes a que traten de identificar la jerarquía de las ideas, cuáles son más importantes o más amplias, etc.</p> <p>Posteriormente, el docente desarrolla la misma actividad, esta vez retomando el texto, “las bañistas más picantes”, con el fin que los estudiantes afiancen lo aprendido con la actividad anterior.</p>	

Las bañistas + picantes

Lectura

Con forma de seta, cerebro mutante o alien multicolor, las medusas llevan más de 600 millones de años en remojo en todos los mares del planeta.

Estos celentéreos, que miden de un milímetro a tres metros, deben su nombre a Linneo, un médico y naturalista sueco. Así les llamó porque sus tentáculos le recordaban a los cabellos virreyentes de la astute y peligrosa gorgona Medusa, un monstruo griego. Existen más de 4.000 especies de estos seres gelatinosos y tan sólo en el Mediterráneo nadan 300 tipos. Su estructura es muy simple: tienen forma de campana rodeada de tentáculos con los que pican, atrapan los alimentos y se los llevan a la boca, que está en el centro de la sombrilla. Las medusas se mueven a propulsión, pero no son muy veloces y sólo algunas alcanzan los 55 km/h. Sin embargo, flotan fenomenal, porque el 95% de su cuerpo son moléculas de agua.



¿Parecidos razonables?

Elegantes, etéreas, translúcidas, iridiscentes, estrelladas... estos invertebrados marinos, parientes de los corales, son criaturas extraordinarias con los aspectos más increíbles.



Así, se solicita a los estudiantes identificar de forma individual la idea principal de cada párrafo con colores, y escribirla en la siguiente ficha:

Título del texto:					
Idea principal del primer párrafo	Idea principal del segundo párrafo	Idea principal del tercer párrafo	Idea principal del cuarto párrafo	Idea principal del quinto párrafo	Idea principal del sexto párrafo

Terminada la actividad anterior, los estudiantes se agrupan para elaborar una pregunta, a la que se dé respuesta en cada párrafo:

PÁRRAFO	PREGUNTA A LA QUE RESPONDE
<p>Párrafo N° 1:</p> <p>Con forma de sata, cerebro mutante o alíen multicolor, las medusas llevan más de 600 millones de años en remojo en todos los mares del planeta.</p>	
<p>Párrafo N° 2:</p> <p>Estos celentéreos, que miden de un milímetro a tres metros, deben su nombre a Linneo, un médico y naturalista sueco. Así les llamo porque sus tentáculos le recordaban a los cabellos serpenteantes de las astutas y peligrosas Gorgona Medusa, un monstruo griego. Existen más de 4.000 mil especies de estos seres gelatinosos y tan solo en el Mediterráneo nadan 300 tipos. Su estructura es muy simple; tienen forma de campana redondeada de tentáculos con los que pican, atrapan los alimentos y se los llevan a la boca,</p>	

<p>que está en el centro de la sombrilla. Las medusas se mueven a propulsión, pero no son muy veloces y solo algunas alcanzan los 55 km/h. sin embargo, flotan fenomenal, porque el 95% de su cuerpo son moléculas de agua.</p>		
<p>Párrafo N° 3:</p> <p>¿Parecido razonable?</p> <p>Elegantes, etéreas, traslucidas, iridiscentes, estrelladas... estos invertebrados marinos, parientes de los caracoles, son creaturas extraordinarias con los aspectos más increíbles.</p>		
<p>Párrafo N° 4:</p> <p>Estas creaturas marinas son sencillas, pero ¡tienen una vida complicada! En el dibujo ves su ciclo vital, que oscila entre 3 meses y un año según la especie.</p>		
<p>Párrafo N° 5:</p> <p>Y ¿Cómo papá y mamá dan vida a sus pequeños?</p> <p>Las larvas se posan una sobre otra en el fondo oceánico formando el pólipo que crece por segmentos, algo parecido a una pila de</p>		

<p>platos. Más maduras las medusitas se despegan de la torre para nadar libres y hacerse adultas.</p>	
<p>Párrafo N° 6:</p> <p>¿Y cómo pican?</p> <p>A la velocidad del rayo; el proceso solo dura 3 milisegundos.</p> <p>Observa el dibujo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. los órganos urticantes (nematocisto) están listos y el filamento enrollado por donde saldrá el veneno, dentro de la capsula. Cuando el pelillo (cnidocilo) toca la piel, se activa “el arma”. 2. Entonces se abre el opérculo, el filamento sale disparado, 3. El garfio penetra en la piel de la víctima y, en ese momento, 4. Se hace un vacío que succiona el líquido venenoso y entra en el tejido. El escozor aparece en el instante. 	
<p>Se socializan las respuestas, mientras el docente hace aclaraciones y complementa.</p> <p>CIERRE</p>	

Para el cierre cada estudiante debe diligenciar la siguiente ficha, la cual se socializa para concluir sobre lo aprendido en la sesión e identificar las dificultades que aún persisten.

Al leer el texto...	s i	n o
¿Identifiqué con facilidad los párrafos?		
¿Logré extraer con facilidad la idea de cada párrafo?		
¿Descubrí el tema de la lectura con facilidad?		
¿Escuché con atención la opinión de mis compañeros?		
¿Expresé mi opinión sobre el tema?		

ACTIVIDAD 2

APERTURA

Se inicia la sesión presentando el objetivo y se les entrega materiales para trabajar la nueva actividad que finalizada hará parte del mural.

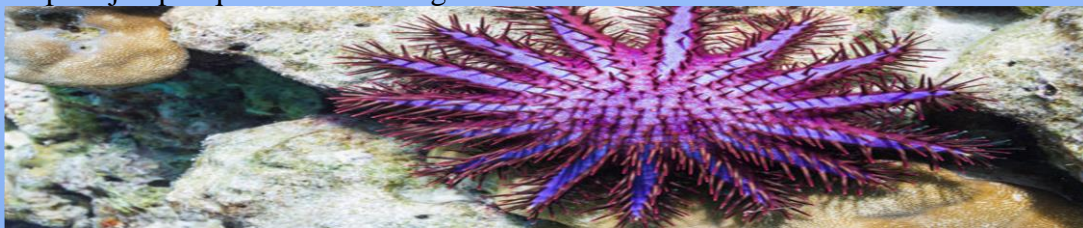
DESARROLLO

Inicialmente se les presenta el título del texto que se va a leer en la clase y se les pregunta sobre qué creen que va a tratar el texto, qué tipo de texto será, cuál será el propósito. Se entrega una copia del texto a cada estudiante para realizar una primera lectura conjunta.

INFORMACIÓN SOBRE LA ESTRELLA DE MAR

La estrella de mar es un animal muy extraño, perteneciente a la familia de los equinodermos se encuentra relacionada con los erizos de mar y en esta entrada vamos a conocer más información sobre la estrella de mar.

Alrededor del mundo existen entre 1,500-2,000 especies de estrellas de mar, hay que destacar que no son peces y su cuerpo presenta una gran cantidad de curiosidades, como por ejemplo que no tienen sangre ni cerebro.



Normalmente los cuerpos de las estrellas de mar cuentan con cinco brazos, pero existen especies que pueden llegar a tener hasta cincuenta. Los brazos se originan desde el disco central del cuerpo y pueden ser cortos o largos y bajo este disco se encuentra la boca.



La piel de las estrellas de mar está calcificada, por lo que están protegidas de la mayoría de los depredadores y si llega a perder uno de sus brazos, es capaz de regenerarlo, y del brazo perdido se puede generar una nueva estrella.

Esta especie tiene actividad nocturna, se mueven a través de los pies de tubo, que tienen ventosas que se adhieren químicamente al suelo marino y son capaces de percibir su entorno desde cualquier ángulo debido a que su sistema nervioso no es centralizado.

Su dieta es carnívora y carroñera, se alimentan de presas de movimientos lentos como percebes, gasterópodos, poliquetos, bivalvos y otros invertebrados. Se alimentan volviendo hacia afuera su estómago, secreta enzimas primarias sobre la presa para destruir sus tejidos y una vez que los jugos digestivos hacen su trabajo, succionan lo que queda de la presa.

<https://www.infoanimales.com/informacion-sobre-la-estrella-de-mar>

Posteriormente, se realiza un análisis de la organización del texto, preguntando inicialmente por la idea principal de cada párrafo, seguido por la función de cada uno a partir de la siguiente ficha:

Párrafo	Idea principal	¿Qué función cumple el párrafo?
1		
2		
3 y 4		
5		
6		

Después del análisis, se realiza la socialización y de manera conjunta con el grupo, se discute acerca de las pistas que brinda el texto para identificar las ideas más importantes, y la función que cumplen en el mismo.

CIERRE

Se reconoce los logros en el desarrollo de la actividad y se les entrega una hoja para que valoren el aprendizaje obtenido con las siguientes preguntas.

¿Que aprendí en esta actividad?

¿Por qué es importante tener en cuenta los párrafos de un texto?

¿Cómo puedo identificar la idea principal de un párrafo?

¿Cuál es la función que cumple el orden de los párrafos en un texto?

ACTIVIDAD 3

APERTURA

Se inicia la sesión con un saludo, después, se socializa la actividad anterior. Se les presenta el objetivo de la clase y se les hace entrega de los materiales.

DESARROLLO

Organizados en sus respectivos grupos, se les hace entrega del texto “Globos de mar” el cual, no cuenta con título y subtítulo. Lo leen de forma individual y posteriormente lo socializan. Terminada la socialización, se dará respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué le hace falta al texto?, ¿Son importante los títulos?, ¿Por qué?, ¿Qué importancia tienen los subtítulos?, ¿Todos los textos cuentan con subtítulos? ¿Por qué?

Seguidamente, se reúnen en grupos y se les pide que piensen en un título y en los diferentes subtítulos que creen le hace falta al texto.

Tienen el cuerpo en forma de ovalo y es transparente. Son luminiscentes y están a todas las profundidades. Se distribuyen por todo el océano Atlántico y el Mar Mediterráneo.



Finalizada la anterior actividad el docente pega la lectura en el tablero donde se muestra el título y los subtítulos de la lectura y les pide que en su cuaderno de apuntes piensen y den respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué título agregaron al texto?, ¿Cuál fue la razón por la que pusieron el título?, ¿tiene que ver el título con la lectura?, ¿Por qué es importante que el título de razón del texto?, ¿los subtítulos son acorde a los párrafos?, ¿Puede ser el subtítulo cambiado por el que pensaron en el grupo? ¿Por qué?

GLOBOS DE MAR.

Tienen el cuerpo en forma de ovalo y es transparente. Son luminiscentes y están a todas las profundidades. Se distribuyen por todo el océano Atlántico y el Mar Mediterráneo.



Descripción

Presenta el cuerpo ovalado, siendo redondo en uno de sus extremos, carece de tentáculos, con la boca y la faringe muy grandes. Su coloración es trasparente con tonalidades rosadas y violetas, con filas de cilios iridiscentes. Alcanza un tamaño de hasta 20 cm de longitud. Aunque confían en las corrientes para sus desplazamientos, los beroe son buenos nadadores gracias a sus ocho filas de pestañas vibrátiles. Cuando están en movimiento producen una bella irisación tornasolada. Por la noche pueden producir su propia luz azul o azul verdosa.

Hábitat

Es de vida pelágica, flotando en la superficie. Puede formar grupos muy numerosos. Vulgarmente se les confunde con medusas. Es abundante en mar abierto. Se ven en la costa al ser arrastrados por la marea. No son urticantes. Todo el litoral. Sobre todo en agosto y septiembre.

Alimentación

Se alimenta de organismos que se traga enteros, normalmente otros ctenóforos y larvas de diferentes especies y plancton.

A continuación, a los estudiantes se les hace entrega de la siguiente ficha, en la que se indaga por la función de las diferentes partes que componen la superestructura del texto:

GLOBOS DE MAR	
¿Por qué el título de la lectura es apropiado?	
¿Con cuántos subtítulos cuenta el texto?	
¿En qué párrafo te hablan de donde viven estas criaturas? ¿Por qué?	
¿En qué párrafo te hablan de lo que comen los Globos de mar? ¿Por qué?	
¿En qué párrafo te hablan	

de las característica de este animal? ¿Por qué?				
¿De qué habla el primer párrafo? ¿Por qué?				
Marca con una x el tipo de estructura de este texto.	Versos y estrofas	Saludo, cuerpo y despedida.	Introducción, Desarrollo y conclusión	Inicio, conflicto y desenlace
<p>Al finalizar la actividad cada grupo escogerá a un estudiante para que comparta y debata en clase mientras el docente aclara, amplía y complementa las ideas que surgen del tema.</p> <p>CIERRE</p> <p>Se reconocen los logros de esta actividad y se solicita a cada uno responder en sus cuadernos a las siguientes preguntas para ser socializadas posteriormente:</p> <p>¿Te gustaron las actividades realizadas?</p> <p>¿Qué aprendiste de la actividad de hoy?</p> <p>¿Por qué en los textos se encuentran palabras resaltadas y de mayor tamaño?</p> <p>¿Qué importancia tiene los títulos y los subtítulos de un texto?</p>				

SESIÓN 7: Entrelazando ideas**ESTÁNDAR:**

- Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
- Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.

OBJETIVO

Comprender el funcionamiento de la lingüística textual en los textos expositivos descriptivos, teniendo en cuenta los conectores y su función en el texto.

INDICADORES:

Reconoce el uso de los conectores de acuerdo a su función.

Identifica los conectores de adición, comparación y oposición presentes en los textos leídos.

ACTIVIDAD 1**APERTURA**

Se inicia la clase con el saludo, se presenta el objetivo de la sesión y el orden de las actividades a realizar, las cuales consisten en reconocer la importancia de los conectores lógicos y su función, para comprender de manera más precisa cómo se relacionan las ideas del texto.

DESARROLLO

Se lleva al salón de clases el texto “los flamencos”, que tiene señalado los conectores. Se le entrega a cada estudiante, se lee y comenta al grupo que al leer el texto se puede notar que sus oraciones y algunos de sus párrafos se hallan relacionados entre sí. Esta relación se expresa mediante conectores los cuales sirven de puente (conexión) entre una idea y otra, para que el texto sea claro, ordenado y sobre todo tenga lógica, y que son los que se encuentran encerrados con color.

Los flamencos

Los flamencos son aves extraordinarias de características muy particulares. Por ejemplo, pueden nadar y también volar. Por ello, los científicos que estudian las aves discutieron mucho si los flamencos eran parientes de los patos o de las cigüeñas, hasta decidieron que no eran parientes de ninguno de ellos, sino que pertenecían a un grupo distinto.

Las patas y el cuello de los flamencos son largos y durante el vuelo, los mantienen extendidos. Los dedos son palmeados. La cabeza es pequeña. El macho suele ser de mayor tamaño que la hembra. El color de las plumas varía según su alimentación, los rosados se alimentan de algas de un color parecido al de las zanahorias.

En Colombia los flamencos habitan en la guajira en un lugar llamado El Santuario. “El nombre de santuario ya suena paradójico, porque cuando uno lo visita apenas se pueden ver seis pobres flamencos que son acechados por los turistas”. Así es como Santiago Ardila describe el escenario que vio en su última visita, en julio de este año, al parque natural Santuario de Fauna y Flora Los Flamencos, en La Guajira.

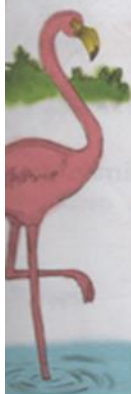
La nube rosada que solían formar los alargados animales se fue evaporando progresivamente. De 12.000 especímenes pasaron a 800 hace dos años y ahora que la laguna no se llena son seis los animales que habitan un ambiente que dejó de ser apto para ellos.

Pero ¿por qué se fueron los flamencos?, le preguntó Ardila a un indígena wayuu que trabaja en el parque y conoce su historia. “Las aves volaron porque desde hace años han sido víctimas de la estupidez, el desarrollo, los beneficios políticos y la sequía de La Guajira”, dijo el nativo.

Un grupo de personas que convirtieron la laguna en su campo de tiro al blanco y ahuyentaron, a punta de escopetazos, a los flamencos. Para Luz Elvira Angarita, directora territorial de Parques Naturales, la falta de flamencos se debe actualmente a la sequía. “la situación ahora es que no llega agua a la laguna porque no ha llovido.

“En octubre del año pasado tuvimos una temporada en que la laguna se empezó a llenar, pero a los tres meses ya estaba seca” Pronto la laguna cumplirá un año sin tener agua permanente. Sin el líquido, estos animales migratorios no regresarán

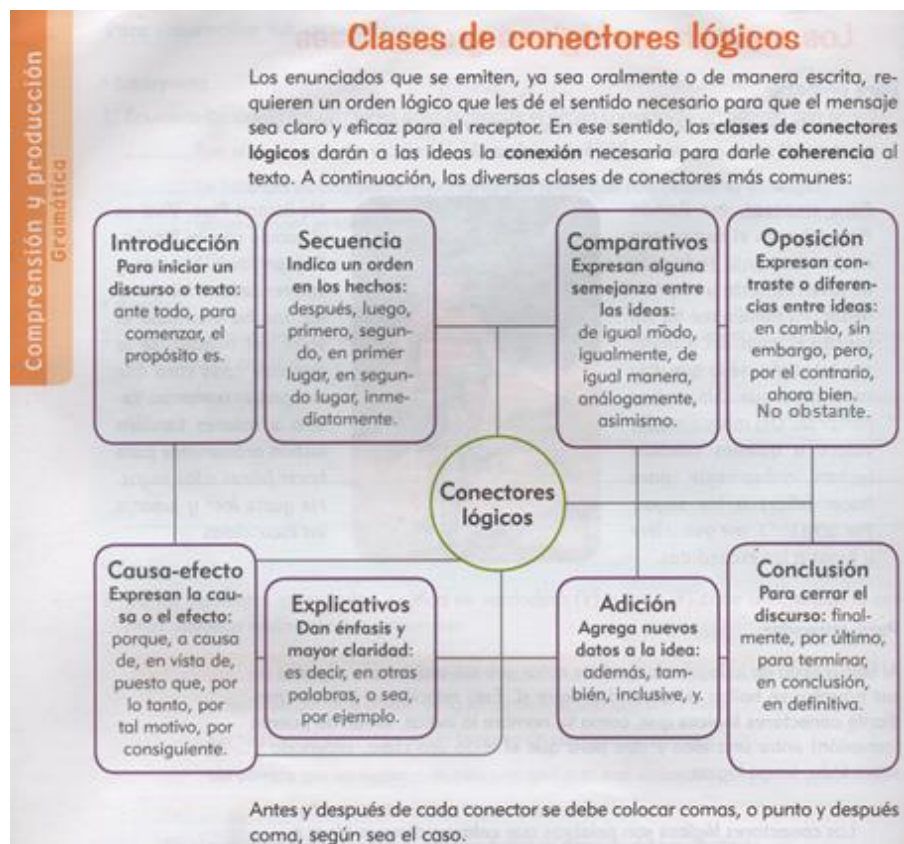
El Espectador. (28 de Julio de 2015). (M. M. Sánchez, Productor) Recuperado el 9 de Diciembre de 2015, de <http://www.elespectador.com/noticias/medio-ambiente/los-flamencos-ya-no-llegan-guajira-articulo-575596> (adaptado)



Luego, se les pide que en el siguiente cuadro, escriban los conectores, y que expliquen para que creen que se usan en el texto, cuál es la relación que establece entre las oraciones:

Conector	Oraciones que relaciona	Función (cuál es la relación que establece entre las oraciones)

Con base en este ejercicio, el docente explica que existen varios tipos de conectores que pueden cumplir la misma función y les presenta el siguiente esquema:



Tomado de: exprésate 5°.Educar editores. 2017

Para comprender mejor el tema de los conectores se presenta en el tablero un cuadro que es completado con los estudiantes y la orientación del docente, con ejemplos de la cotidianidad para que reconozcan que cuando hablamos también usamos los conectores.

Completemos el cuadro con ejemplos en los que usamos conectores.

Relación	Conectores	Ejemplo
Causa	Porque, por esta razón ,puesto que	
Adición	También, además ,y	
Contraste	Pero, sin embargo, aunque	
Ejemplo	Por ejemplo, tal como, en representación de.	
Comparación	Tal como, así mismo, de la misma manera	

Posteriormente se les entrega un cuadro donde se encuentran algunos de los párrafos del texto titulado “rayas”, para que identifiquen el conector en cada caso, resaltándolo con color rojo, y luego escribir que tipo de conector es y que función cumple. Esta actividad se realiza de manera individual y al terminar la intercambian con un compañero para compartir ideas. Finalmente se socializa y se aclaran ideas.

Oraciones y párrafos texto “Rayas”	Tipo de conector y función
---	-----------------------------------

Los signos más distintivos de las rayas son las aletas y la zona dorsoventral del cuerpo.	
El peso y longitud de las rayas es tan variable en tanto existe un gran número de especies, pero existen algunas que sobrepasan los 2 y hasta los 5 metros de longitud.	
Las rayas están presentes en todos los océanos del mundo, desde el Ártico hasta el Antártico en plataformas costeras, mares abiertos y zonas abisales a profundidades de hasta 3,000 metros por debajo de la superficie marina. No obstante, existen unas pocas especies que viven en los ríos y estuarios de agua dulce.	
Fenómenos como la destrucción de su hábitat a causa de la contaminación representan peligro, así como la pesca comercial en vista de que algunas especies son comestibles.	

Terminada la actividad anterior, se les propone un ejercicio en el que deben escoger un conector para completar la lectura

Utiliza los siguientes conectores para completar la lectura.

Conectores

Sino - aunque - por lo que - por eso - porque - pero - y

LA TORTUGA



Las tortugas marinas son animales vertebrados de la familia de los reptiles, _____ son de sangre fría. Pueden llegar a medir más de dos metros. Como las demás tortugas están provistas de un caparazón, _____ el suyo es más plano, para nadar mejor. Las tortugas no tienen dientes, _____ un pico endurecido para cortar.

Respiran por pulmones, _____ necesitan subir con frecuencia a la superficie para respirar. En lugar de patas tienen dos aletas delanteras, que le sirven para impulsarse ____ dos traseras con las que dirigen el rumbo cuando nadan.

Las tortugas marinas pasan la vida en el mar, aunque van a la playa para poner huevos, que entierran en la arena. Las crías, al nacer deben llegar solas hasta el mar, caminando por la arena, _____ algunas son devoradas por las gaviotas y los cangrejos y no logran sobrevivir.

Se alimentan de medusas, moluscos, peces, crustáceos, erizos de mar y de algas, _____ son carnívoras.

Cierre

Se pide a los estudiantes resolver los siguientes interrogantes de manera individual en el cuaderno de actividades

¿Sobre qué aprendí hoy?

¿Cómo lo aprendí?

¿Qué fue lo más fácil y lo más difícil?

¿Para qué sirven los conectores?

¿Las palabras seleccionadas fueron las correctas cuando realice la actividad?

¿Cómo estuvo mi participación?

FASE DE EVALUACIÓN

Sesión 8. Evaluando lo aprendido**Objetivo**

Evaluar y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje adquiridos en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Apertura

Para iniciar la actividad los docentes conforman equipos de trabajo y le explican al grupo cuál es el objetivo de la sesión.

Desarrollo

Cuando estén organizados se les pide realizar, en un pliego de papel kraf, una línea de tiempo, en la que ubiquen las actividades que se realizaron en la SD, teniendo en cuenta

el orden en que se desarrollaron, para esto pueden utilizar dibujos, imágenes, etc. Con base en la línea de tiempo cada grupo escribirá que fue lo que más les gustó, lo que menos les gustó, los aprendizajes más importantes que obtuvieron y lo que les gustaría trabajar en otra secuencia didáctica.

Al terminar, cada grupo expone su trabajo, mientras el docente, retoma las ideas más importantes para sintetizar respecto a los aprendizajes alcanzados. Seguidamente solicita a los estudiantes volver al contrato didáctico que cada uno escribió, para analizar de manera conjunta que se logró y que no, cuáles compromisos se llevaron a cabo, etc.

A continuación, la reflexión se centrará en las siguientes interrogantes:

¿Qué hicimos para comprender los textos expositivos? ¿Qué estrategias utilizamos para leer y comprender? ¿Por qué son importantes los textos expositivos? ¿Cuándo y para qué los usamos?

Cierre :

Los docentes concluyen la sesión felicitando a cada uno de los integrantes del grupo, realizando las últimas recomendaciones y conceptualizaciones referentes al trabajo desarrollado. Finalmente, se les dice a los estudiantes que en la próxima sesión se hará una socialización a la comunidad educativa acerca de las actividades realizada en la SD, asignando las responsabilidades de cada uno, para dicha actividad.

Sesión 9. Sumérgete en el mar a través es de la lectura

Objetivo: Socializar con la comunidad educativa las actividades desarrolladas en la SD y los aprendizajes adquiridos en cuanto a la comprensión de textos expositivos descriptivos.

Realizar el cierre de la S.D, mediante la organización de una exposición fotográfica

Apertura

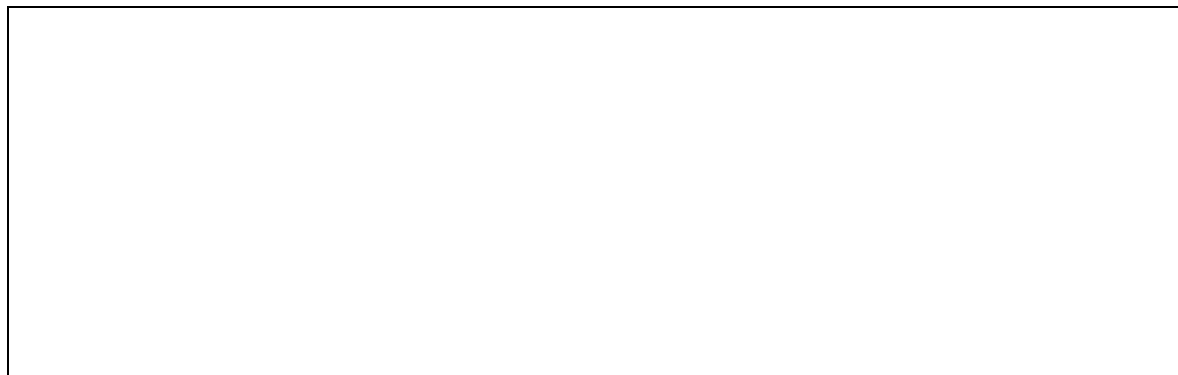
Se recuerda a los estudiantes el objetivo de la actividad, así como las responsabilidades y funciones de cada uno. Se procede a organizar el material para la exposición fotográfica donde aparecen estudiantes con algún animal marino y de los cuales se les ha pedido que consulten y expongan también sus conocimientos sobre estos (estas fotografías harán también parte de un álbum).

Desarrollo

Se da la bienvenida a los invitados que hacen parte de la comunidad educativa, entre los que se encuentran los alumnos de los grados 3 y 4, los docentes de estos grados, bibliotecaria y padres de familia. Luego se procede a realizar las exposiciones. Para esto, cada estudiante hace la descripción de su animal apoyado en los apuntes que consultó y en la observación detallada de la foto; esto lo hace respondiendo a: ¿Cómo es? ¿De qué se alimenta? ¿Qué rasgos físicos tiene?, ¿Cómo se desplaza? y ¿Qué curiosidades lo caracterizan? además se exponen las líneas de tiempo elaboradas en la sesión anterior.

Cierre

Ya para concluir, se hará entrega oficial a la biblioteca de la institución de un álbum elaborado por los estudiantes con la guía del docente, donde se recopilaron las imágenes de los animales marinos seleccionados por los estudiantes y que se encuentran en la zona. Esto como referente de consultas y motivación para que los estudiantes de otros grados de la institución conozcan el trabajo realizado por sus compañeros y se interesen en elaborar junto con sus profesores nuevas S.D.



Anexo 3. Pre-test.**CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Nombre: _____ Grado: _____

Fecha: _____

A continuación, encontrarás 18 preguntas que constan de un enunciado y cuatro opciones de respuesta. Para responder las preguntas debes leer muy bien el texto “Rayas” y encerrar en un círculo la respuesta que consideres, es la correcta.

1. El título “Rayas” sugiere que se trata de:

- A.** Un cuento sobre las rayas.
- B.** Un poema sobre las rayas.
- C.** Un texto expositivo sobre las rayas.
- D.** Una noticia sobre las rayas.

2. ¿Quién es el autor del texto?

- A.** Una persona que le gustan las rayas.
- B.** Una persona que sabe dibujar Rayas.
- C.** Una persona que se dedica a la pesca.
- D.** Una persona que tiene conocimiento de las Rayas.

3. El texto hace referencia a:

- A.** Unos animales marinos conocidos como Rayas.
- B.** Los tipos de animales que se encuentran en el océano
- C.** Características de diferentes océanos.
- D.** Las criaturas maravillosas que tienen los océanos.

4. La forma como se expresa el autor en el texto nos permite afirmar que:

- A.** Es un profesor de ciencias.
- B.** Es un personaje con mucha imaginación.
- C.** Es un experto en el tema de las rayas.
- D.** Es un turista que ha visto las rayas.

5. El tema del texto es:

- A.** Cuidados que se deben tener con las rayas.
- B.** Beneficios de las rayas como alimento.
- C.** Características de las rayas.
- D.** Ataques fatales de las rayas.

6. Algo que hacen las rayas con frecuencia es:

- A.** Producir sonidos como chasquidos durante la alimentación y el cortejo. Lo hacen moviendo dos partes de su cráneo, una contra la otra.
- B.** Saltar fuera del agua en un intento por liberarse de los parásitos que se fijan a su piel o las siguen muy cerca de su cuerpo.
- C.** Arrugar su piel para hacer parecer una roca con algas. Sin embargo, cuando es atacada o cuando copula cambia de color enseguida.
- D.** Recorrer grandes distancias y después regresar a la misma playa para anidar.

7. La idea principal del último párrafo es:

- A.** Los principales peligros que deben enfrentar las rayas.
- B.** La manera cómo deben protegerse las rayas.
- C.** La destrucción del hábitat de las rayas.
- D.** Los tipos de depredadores que se comen las rayas.

8. ¿Para qué ha sido escrito el texto

“Rayas”?

- A.** Para dar a conocer cómo son los peces.
- B.** Para dar a conocer cómo son las rayas.
- C.** Para dar a conocer cómo es el océano.
- D.** Para conocer la vida de las rayas y los peces.

9. ¿Con que fin el autor del texto utiliza palabras escritas en mayúsculas y en negrilla, cómo las siguientes: “**DESCRIPCIÓN DE LAS RAYAS**”-“**ALIMENTACIÓN DE LAS RAYAS**”

- A. Para que las personas puedan leer mejor.
- B. Para darle un orden al texto.
- C. Para mostrar los temas principales del texto.
- D. Para que el texto se vea más bonito.

10. “Las rayas están presentes en todos los océanos del mundo, desde el Ártico hasta el Antártico en plataformas costeras, mares abiertos y zonas abisales a profundidades de hasta 3,000 metros por debajo de la superficie marina. **No obstante**, existen unas pocas especies que viven en los ríos y estuarios de agua dulce”.

En el párrafo anterior la palabra resaltada en negrilla tiene como función:

- A. Ejemplificar la información de la idea anterior.
- B. Hacer aclaraciones de la idea anterior.
- C. Presentar una información que se opone a la anterior.
- D. Ampliar la información anterior.

11. En los siguientes apartados del texto:

“Dentro del superorden *Batoidea* se encuentra el orden de los *Rajiformes*” y “la mayoría de las especies tienen 5 con excepción de la raya *Hexatrygon bickelli*”, el autor del texto utiliza las cursivas para:

- A. Resaltar que son palabras científicas.
- B. Indicar que él no entiende esas palabras.
- C. Señalar que son palabras cotidianas.
- D. Expresarse en otro idioma.

12. El tema principal del que tratan los párrafos 2, 3 y 4 del texto, es:

- A. El hábitat de las Rayas.
- B. Las características físicas de las Rayas.
- C. La importancia de las rayas para los océanos.
- D. Los tipos de rayas que se encuentran en los océanos.

13. En una parte del último párrafo del texto “Rayas” dice: “la destrucción de su hábitat a causa de la contaminación representan peligro, **así como** la pesca comercial”.

La palabra resaltada en negrilla tiene como función:

- A. Comparar dos ideas.
- B. Explicar una consecuencia.
- C. Ampliar la información.
- D. Darle un orden a las ideas

16. De acuerdo con el texto es posible identificar las rayas porque:

- A. Tienen aletas pectorales muy desarrolladas y una típica aleta dorsal, ubicada detrás del cuello, habita principalmente en los mares de agua cálida y es el predador más importante entre los peces.
- B. Tienen hocico delgado y puntiagudo, pocas viven en los ríos y estuarios de agua dulce, viven en todos los océanos del mundo, nadan por propulsión, se alimentan de peces pequeños

14. ¿Cuál el propósito del texto?

- A. Informar sobre las características de las rayas.
- B. Contar una historia sobre las rayas
- C. Dar instrucciones para proteger a las rayas
- D. Dar una opinión sobre la problemática de las rayas.

15. El título del texto “Rayas”, indica que en el texto se hablará principalmente de:

- A. Un tipo particular de rayas
- B. Varios tipos de rayas.
- C. Las características de las rayas.
- D. Lo peligroso que son estos animales.

moluscos o plantón, tiene fertilización interna y se ven afectada por la contaminación y la pesca comercial.

C. Poseen una cabeza alargada, caparazón de borde aserrado y escudos sobre puestos, tiene 2 pares de escamas prefrontales. Es una de las especies más explotadas por el ser humano, son capturadas para el comercio de su carne, huevos piel y principalmente de su bello caparazón.

D. Poseen unas aletas pectorales y dorsales ampliamente desarrolladas con unas largas espinas con aspecto de pluma que le dan un aspecto parecido a los dragones chinos. Posee unas glándulas venenosas en la base de estas espinas y la picadura puede ser sumamente dolorosa.

Responde las preguntas 17 y 18 de acuerdo con la siguiente oración:

“La cola suele ser larga, delgada y **similar** a los látigos”

17. La palabra en negrilla significa que las colas de las rayas son:

- A.** Iguales a los látigos.
- B.** Parecidas a los látigos.
- C.** Diferentes a los látigos.
- D.** No tiene nada que ver con los látigos

18. En la oración anterior, la palabra en negrilla, es utilizada por el autor para:

- A.** Comparar la cola de las rayas con los látigos.
- B.** Dar un ejemplo de cómo son las rayas
- C.** Diferenciar la cola de las rayas con los látigos.
- D.** Advertir sobre lo peligrosas que son las rayas.

RAYAS

ORDEN RAJIFORMES

INFORMACIÓN Y CARACTERÍSTICAS

Dentro del superorden *Batoidea* se encuentra el orden de los *Rajiformes*, al que pertenecen los peces cartilaginosos mundialmente conocidos como rayas, a su vez integrados en 13 familias. Están estrechamente relacionados con los tiburones.

DESCRIPCIÓN DE LAS RAYAS

Los signos más distintivos de las rayas son las aletas y la zona dorsoventral del cuerpo. Esta última es aplanada y el endoesqueleto está compuesto totalmente de cartílago. Sus vértebras delanteras están fusionadas.

Las aletas pectorales son grandes y su ondulación es la que impulsa a la raya a través del agua. La parte central del cuerpo se conoce como disco. Poseen cuando mucho 2 aletas dorsales, y están desprovistas de aleta anal. La aleta caudal es corta o inexistente. La cola suele ser larga, delgada y similar a los látigos, con afiladas y aserradas lengüetas.

Tienen hocicos delgados y puntiagudos cubiertos con una aleta nasal carnosa en la mayoría de los casos. No poseen membrana nictitante y sus córneas están unidas a la piel que rodea los ojos. Detrás de ésta y en la zona del vientre se encuentran las hendiduras branquiales; la mayoría de las especies tienen 5 con excepción de la raya *Hexatrygon bickelli*.

El peso y longitud de las rayas es tan variable en tanto existe un gran número de especies, pero existen algunas que sobrepasan los 2 y hasta los 5 metros de longitud.



DISTRIBUCIÓN Y HÁBITAT DE LAS RAYAS

Las rayas están presentes en todos los océanos del mundo, desde el Ártico hasta el Antártico en plataformas costeras, mares abiertos y zonas abisales a profundidades de hasta 3,000 metros por debajo de la superficie marina. No obstante, existen unas pocas especies que viven en los ríos y estuarios de agua dulce.

COMPORTAMIENTO DE LAS RAYAS

A las rayas les gusta descansar en el lecho marino y ondular sus aletas para agitar la arena y así enterrar parcialmente su cuerpo; esto es especialmente útil para camuflarse y evitar a los depredadores. Las rayas que presentan este comportamiento son bentónicas. Otras especies como la mantarraya, son pelágicas y acostumbran cruzar los océanos.

Sus métodos de natación se caracterizan por la propulsión a través del agua con movimientos ondulatorios de las aletas y movimientos laterales de la cola y de la aleta caudal en caso de que tengan una. Una práctica usual de las rayas es saltar fuera del agua en un intento por liberarse de los parásitos que se fijan a su piel o las siguen muy cerca de su cuerpo.

Por otra parte, las costumbres sociales de las rayas varían de acuerdo a la especie. Muchas se reúnen en grandes grupos y otras prefieren permanecer solitarias.



ALIMENTACIÓN DE LAS RAYAS

Gran parte de las rayas mantienen una dieta carnívora y se alimentan de peces pequeños, moluscos y otros invertebrados que atrapan en el fondo marino, mientras que otras especies se alimentan de plancton.

REPRODUCCIÓN DE LAS RAYAS

La mayoría de las rayas son especies vivíparas y ovovivíparas, es decir, dan a luz crías vivas. Otras rayas ponen huevos en unas estructuras córneas denominadas “bolsas de sirena”. En todos los casos la fertilización es interna.

AMENAZAS DE LAS RAYAS

Los depredadores que se alimentan de las rayas y de sus crías son las principales amenazas. Tampoco hay que olvidar que fenómenos como la destrucción de su hábitat a causa de la contaminación representan peligro, así como la pesca comercial en vista de que algunas especies son comestibles.

Anexo 4. Post-test

CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre: _____ Grado: _____

Fecha: _____

A continuación, encontrarás 18 preguntas que constan de un enunciado y cuatro opciones de respuesta. Para responder las preguntas debes leer muy bien el texto “tiburón martillo” y encerrar en un círculo la respuesta que consideres, es la correcta.

- | | |
|--|--|
| <p>1. El título “Tiburón Martillo” sugiere que se trata de:</p> <p>A. Un cuento sobre los tiburones martillo.</p> <p>B. Un poema sobre los tiburones martillo.</p> <p>C. Un texto informativo sobre los tiburones martillo.</p> <p>D. Una noticia sobre los tiburones martillo.</p> <p>2. ¿Quién es el autor del texto?</p> <p>A. Una persona que le gustan los tiburones martillo.</p> <p>B. Una persona que sabe dibujar tiburones martillo.</p> <p>C. Es un experto en el tema de los tiburones martillo.</p> | <p>D. Es un turista que ha visto los tiburones martillo.</p> <p>3. El texto hace referencia a:</p> <p>A. Unos animales marinos conocidos como tiburones martillos.</p> <p>B. Los tipos de animales que se encuentran en el océano</p> <p>C. Características de diferentes océanos.</p> <p>D. Las criaturas maravillosas que tienen los océanos.</p> <p>4. La forma como se expresa el autor en el texto nos permite afirmar que:</p> <p>A. Es un profesor de ciencias.</p> |
|--|--|

- B.** Es un personaje con mucha imaginación
- C.** Una persona que se dedica a la pesca de tiburones martillo.
- D.** Una persona que tiene conocimiento de los tiburones martillo.

5. El tema del texto es:

- A.** Cuidados que se deben tener con los tiburones martillo.
- B.** Beneficios de los tiburones martillo como alimento.
- C.** Características de los tiburones martillo.
- D.** Ataques fatales de los tiburones martillo

6. Algo que hace el Tiburón Martillo con frecuencia es:

- A.** Producir sonidos como chasquidos durante la alimentación y el cortejo. Lo hacen moviendo dos partes de su cráneo, una contra la otra.
- B.** Nadar en grupos de más de 100 individuos durante el día y en la noche se convierte en cazador solitario
- C.** Arrugar su piel para hacer parecer una roca con algas. Sin embargo, cuando es atacada o cuando copula cambia de color enseguida.
- D.** Recorrer grandes distancias y después regresar a la misma playa para anidar.

7. La idea principal del último párrafo es:

- A.** Los principales peligros que deben enfrentar los tiburones martillo.
- B.** La manera cómo deben protegerse los tiburones martillo.

C. La destrucción del hábitat de los tiburones martillo.

D. Los tipos de depredadores que tienen los tiburones martillo.

8. ¿Para qué ha sido escrito el texto “Tiburón Martillo”?

- A. Para dar a conocer cómo son los peces.
- B. Para dar a conocer cómo son los tiburones martillo.
- C. Para dar a conocer cómo es el océano.
- D. Para conocer la vida de los tiburones martillo y los peces.

9. ¿Con que fin el autor del texto utiliza palabras escritas en mayúsculas y en negrilla, cómo las siguientes: “**DESCRIPCIÓN DEL TIBURÓN MARTILLO**”-“**ALIMENTACIÓN DEL TIBURÓN MARTILLO**”.

- A. Para que las personas puedan leer mejor.
- B. Para darle un orden al texto.
- C. Para presentar los temas principales del texto.
- D. Para que el texto se vea más bonito.

10. “Dado que no suelen ser grande, es considerado un animal inofensivo para el ser humano, **sin embargo** se han registrado unos cuantos ataques que causan heridas no especialmente por la ferocidad del tiburón, sino por la forma y el tamaño de la cabeza”.

En el párrafo anterior la palabra resaltada en negrilla tiene como función:

- A. Ejemplificar la información de la idea anterior.
- B. Hacer aclaraciones de la idea anterior.
- C. Presentar una información que se opone a la anterior.
- D. Ampliar la información anterior.

11. En el siguiente apartado del texto:

“Se llama tiburón martillo a cada uno de los miembros del orden *Carcharhiniformes* y de la familia *Sphyrnidae*”, el autor del texto utiliza las cursivas para:

- A. Resaltar que son palabras científicas.
- B. Indicar que él no entiende esas palabras.
- C. Señalar que son palabras cotidianas.
- D. Expresarse en otro idioma.

12. El tema principal del que tratan los párrafos 10, 11 y 12 del texto, es:

- A. El hábitat de los tiburones martillo.
- B. La reproducción los tiburones martillo.
- C. La importancia de los tiburones martillo para los océanos.
- D. Las características de los tiburones martillo.

13. En una parte del texto dice: “Se encuentran varios grupos de tiburones martillo en la isla Malpelo en Colombia, en la Isla del Coco de Costa Rica y cerca de la isla de Molokai en Hawái. **También** se han visto grupos grandes en las costas de África meridional y central.”

La palabra resaltada en negrilla tiene como función:

- A. Comparar dos ideas.
 - B. Explicar una consecuencia.
 - C. Ampliar la información.
 - D. Darle un orden a las ideas.
- 14.** ¿Cuál el propósito del texto?
- A. Informar sobre las características de los tiburones martillo.
 - B. Contar una historia sobre los tiburones martillo.
 - C. Dar instrucciones para proteger a los tiburones martillo.
 - D. Dar una opinión sobre la problemática de los tiburones martillo
- 15.** El título del texto “Tiburón Martillo”, indica que en el texto se hablará principalmente de:

- A. Un tipo particular de tiburón.
- B. Varios tipos de tiburones.
- C. Las características de los tiburones.
- D. Lo peligroso que son estos animales

16. Según el texto, los rasgos característicos del Tiburón Martillo son:

A. Poseen 2 aletas enormes, cuentan con una cola larga, viven en todos los océanos del mundo, la mayoría son vivíparas y ovíparas y algunas se alimentan de peces pequeños y otras de plancton.

B. Tienen una curiosa cabeza con forma de T, la longitud comprende entre 0.9 y 6 metros, sus ojos son grandes, su boca es pequeña y cuenta con filosos y ganchudos dientes, tiene dos aletas pectorales detrás de las branquias y una aleta caudal, todas con la punta negra.

C. Posee una cabeza alargada, caparazón de borde aserrado y escudos sobre puestos, tiene 2 pares de escamas prefrontales. Es una de las especies más explotadas por el ser humano, son capturadas para el comercio de su carne, huevos piel y principalmente de su bello caparazón.

D. Posee unas aletas pectorales y dorsales ampliamente desarrolladas con unas largas espinas con aspecto de pluma que le dan un aspecto parecido a los dragones chinos. Posee unas glándulas venenosas en la base de estas espinas y la picadura puede ser sumamente dolorosa.

Responde las preguntas **17** y **18** de acuerdo con el siguiente párrafo:

“Pasa buena parte de su tiempo nadando a lo largo del fondo del océano para acechar a sus potenciales presas. Una vez que la tiene cautiva utiliza su cabeza **como** arma para golpear y cuando la presa está lo suficientemente debilitada, el tiburón arranca pedazos de carne hasta terminar de comer”

17. La palabra en negrilla significa que la cabeza del tiburón martillo es:

- A. Igual a un arma.
- B. Parecida a un arma.
- C. Diferente a un arma.
- D. No tiene nada que ver con un arma.

18. En la oración anterior, la palabra en negrilla, es utilizada por el autor para:

- A. Comparar la cabeza del tiburón martillo con un arma.
- B. Dar un ejemplo de cómo es el tiburón martillo.
- C. Diferenciar la cabeza del tiburón martillo con un arma.
- D. Advertir sobre lo peligrosas que es el tiburón martillo.

TIBURÓN MARTILLO



TIBURÓN MARTILLO

FAMILIA SPHYRNIDAE

INFORMACIÓN Y CARACTERÍSTICAS

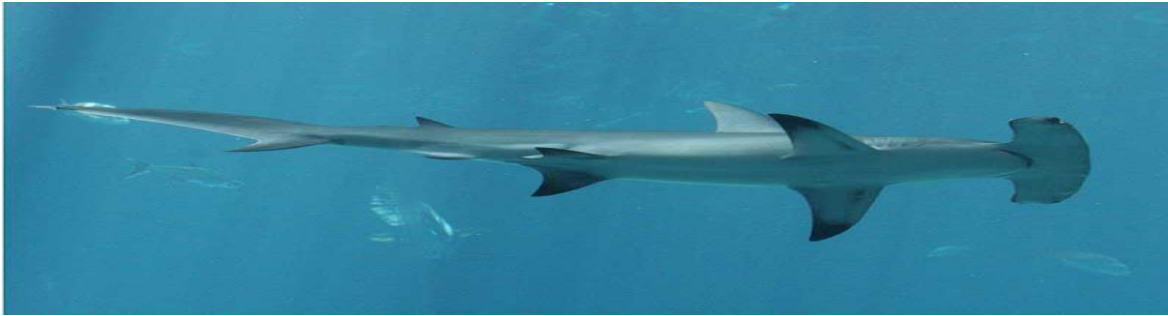
Se llama tiburón martillo a cada uno de los miembros del orden *Carcharhiniformes* y de la familia *Sphyrnidae*, caracterizados por su curiosa cabeza con forma de T. El hecho de tener la cabeza así es aún objeto de discusión entre los científicos e investigadores pero estudios actuales indican que tal cabeza permite al tiburón tener una visión de 360 grados.

DESCRIPCIÓN DEL TIBURÓN MARTILLO

La longitud de los tiburones martillo comprende entre 0.9 y 6 metros, mientras que el peso oscila entre los 3 y los 580 kilogramos. Su característica más distintiva es la cabeza aplanada con forma de T o de maza (de ahí su nombre), con los ojos y los orificios nasales situados en los extremos. Tiene unos órganos sensoriales denominados ampollas de Lorenzini que permiten detectar los campos eléctricos creados por las presas.

Sus ojos son grandes y hacen posible que estos animales tengan un mejor rango visual que otras especies de tiburones. Su boca es pequeña y cuenta con filosos y ganchudos dientes. Tiene dos aletas pectorales detrás de las branquias y una aleta caudal, todas con la punta negra.

La zona dorsal del cuerpo es color gris o marrón y la región ventral es blanca. Esta contracoloración sirve al tiburón para camuflarse con el fondo oscuro del océano y sorprender así a sus presas.



DISTRIBUCIÓN Y HÁBITAT DEL TIBURÓN MARTILLO

Se distribuye en las aguas cálidas de todo el mundo, a lo largo de las líneas costeras y de las plataformas continentales, lejos y cerca de las costas. Habita aguas poco profundas de hasta 275 metros por debajo de la superficie. Ocasionalmente acude a sitios como bahías y estuarios, donde se mezcla el agua salada con el agua dulce.

COMPORTAMIENTO DEL TIBURÓN MARTILLO

A diferencia de otros tiburones, esta especie suele nadar en grupos de más de 100 individuos durante el día y en la noche se convierte en cazador solitario. Se encuentran varios grupos de tiburones martillo en la isla Malpelo en Colombia, en la Isla del Coco de Costa Rica y cerca de la isla de Molokai en Hawái. También se han visto grupos grandes en las costas de África meridional y central.

Dado que no suelen ser grande, es considerado un animal inofensivo para el ser humano, sin embargo se han registrado unos cuantos ataques que causan heridas no especialmente por la ferocidad del tiburón, sino por la forma y el tamaño de la cabeza.

ALIMENTACIÓN DEL TIBURÓN MARTILLO

La dieta del tiburón martillo se compone de gran variedad de presas animales. Se alimenta de peces, calamares, pulpos, crustáceos e incluso de otras especies de tiburones, pero su comida favorita son las rayas.

Pasa buena parte de su tiempo nadando a lo largo del fondo del océano para acechar a sus potenciales presas. Una vez que la tiene cautiva utiliza su cabeza como arma para golpear y cuando la presa está lo suficientemente debilitada, el tiburón arranca pedazos de carne hasta terminar de comer.



REPRODUCCIÓN DEL TIBURÓN MARTILLO

El tiburón martillo es una especie vivípara, por lo que las crías se desarrollan dentro del cuerpo de la madre y éstas nacen vivas. La reproducción sucede únicamente una vez al año y para ello, el macho muerde a la hembra para que ésta lo acepte y entonces el macho transfiere el esperma.

Los embriones se desarrollan en una membrana individual. Se alimentan extrayendo los nutrientes de su saco vitelino y si se agotan dichos nutrientes, el saco se transforma en un saco vitelino placentario para proporcionar alimentación hasta que las crías nazcan.

Nacen de 1 a 15 crías que tienen que sobrevivir por su cuenta. Por tal motivo los jóvenes tiburones se acurrucan juntos y nadan hacia aguas más cálidas hasta que son lo suficientemente mayores para separarse y valerse por sí mismos.

AMENAZAS DEL TIBURÓN MARTILLO

Como la carne, aletas e hígado de estos tiburones son elementos utilizados para elaborar productos comestibles, en algunas regiones del mundo las poblaciones se han reducido. Por ejemplo, el Gran tiburón martillo está en peligro de extinción, de acuerdo con la Lista Roja de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza.

La pesca excesiva, inmoderada, es la principal amenaza para la supervivencia de las especies de tiburón martillo.